بسم الله الرحمن الرحيم

جامعـــة مؤتـــة
كلية العلوم التربوية
قسم علم النفس

أشكال العقاب السائدة

في مدارس محافظات الجنوب التابعة لوزارة التربية والتعليم

إعداد
عبد الله علي الرواجفة

١٤١٩هـ / ١٩٩٩م

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعــة مؤتــة
كلية العلوم التربوية
قسم علم النفس

أشكال العقاب السائدة

في مدارس محافظات الجنوب التابعة لوزارة التربية والتعليم

إعداد

عبد الله علي الرواجفة

بكالوريوس علم نفس/الجامعة الأردنية/١٩٨٠
دبلوم تربية/جامعة مؤتة/١٩٩٠

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير
في جامعة مؤتة تخصص علم النفس

إشراف : الدكتور نائل البكور

تاريخ تقــديم الرسالة ١٣/٤/١٩٩٩
تاريخ مناقشة الرسالة ١١/٥/١٩٩٩

لجنة المناقشة

الدكتور نائل البكور رئيساً.........

الدكتور موسى النبهان عضواً.........

الدكتور رياض وريكات عضواً.........

الإهــداء

إلــى روح والدي .... الذي منه تعلمت الطموح والتحدي، وإلى روح والدتي .... التي كانت تدعو لي بالتوفيق في بداية هذا العمل ولاقت وجه ربها قبل أن ينجز، وإلــى زوجتي أم معتصم رفيقة دربي .... وإلى الأبناء: سكينة، معتصم، غصون، سجى، مصعب ، حمزة ، أحمد، وإلــى إخوتــي وأخواتي وأصدقائــي ....، وإلــى كل العاملين المخلصين الذين علموا الحرف وتعلموه .....

أهــدي هـذا الجهــد المتواضــع

عبد الله الرواجفة

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد النبي الأمي، معلم المتعلمين عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم ، وبعد :

فإنه لا يسعني بعد أن شارفت هذه الرسالة على الانتهاء إلا أن أشكر الله العلي القدير الذي منحني الصبر والمثابرة لإتمام هذا الجهد المتواضع، كما أجد لزاماً عليّ أن أتقدم بعميق الشكر، وعظيم الامتنان لكل من أسهم في انجاز هذا العمل، حتى وصل إلى صورته الراهنة، وأخص بالذكر الدكتور نائل البكور المشرف على هذه الرسالة على ما قدمه من توجيه وإرشاد، وعلى ما تحمله من جهد من أجل اخراج هذا العمل حيز الوجود، فلقد وقف إلى جانبي مساهماً بآرائه، وملاحظاته، الأمر الذي دفعني إلى المزيد من المثابرة والعمل الجاد المثمر.

وكذلك أتقدم بالشكر إلى الأستاذين الفاضلين عضوي لجنة المناقشة الدكتور موسى النبهان، والدكتور رياض وريكات على تفضلهما بمناقشة هذه الرسالة واثرائها بملاحظاتهم القيمة .

كذلك أتقدم بالشكر إلى زملائي من مديرية تربية الطفيلة، لما قدموه من عون ومساعدة ودعم وتشجيع لانجاز هذا العمل، وأخص بالذكر الزملاء المشرفين الدكتور إبراهيم الخلفات، تيسير القيسي، بهجت الحجاج، سليمان العمايرة، عبد الحميد البدور، والزميلة وفاء الجفوت، الذين لم يتوانوا عن تقديم يد المساعدة ، كلما دعى الأمر لذلك .

إلى هؤلاء جميعاً أقدم خالص شكري وتقديري وعرفاني .

الباحث

فهرس المحتوى

المحتوى	رقم الصفحة
فهرس المحتوى	أ
فهرس الجداول	ج
فهرس الملاحق	د
الملخص بالعربية	هـ
الملخص بالانجليزية	ز
الفصل الأول :	
المقدمة والخلفية النظرية	١
العقاب طبيعته ومعناه	٤
أشكال العقاب	٥
المثيرات العقابية	٧
نظريات علم النفس التي بحثت في موضوع العقاب	٨
العوامل المؤثرة في فاعلية العقاب	١٣
سيئات العقاب	١٥
مبررات استخدام العقاب	١٧
علاقة العقاب بالانضباط المدرسي	١٨
مشكلة الدراسة وأهميتها	٢٢
محددات الدراسة	٢٤
الفصل الثاني :	
الدراسات السابقة	٢٥
الدراسات التي تناولت أشكال العقاب وعلاقتها بجنس الطالب	٢٥
الدراسات التي تناولت أشكال العقاب وعلاقتها بجنس المعلم	٢٨
الدراسات التي تناولت أشكال العقاب وعلاقتها بخبرة المعلم	٣٠
الدراسات التي تناولت أشكال العقاب السائدة في المدارس بشكل عام	٣٢
الفصل الثالث :	
الطريقة والإجراءات	٣٦
مجتمع الدراسة	٣٦
عينة الدراسة	٣٧
أداة الدراسة	٣٨

صدق المقياس ٣٨
ثبات الأداة ٣٩
إجراءات الدراسة ٣٩
متغيرات الدراسة ٤٠
التعريفات الإجرائية ٤١

الفصل الرابع :
النتائج ٤٢

الفصل الخامس :
مناقشة النتائج والتوصيات ٦١

المراجع ٧٢
الملاحق ٧٨

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوانه	الصفحة
١	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المديرية	٣٧
٢	توزيع عينة الدراسة حسب المديرية وعدد الشعب	٣٨
٣	نتائج اختبار ت (t-test) للمتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة المعلمين والمعلمات لكل شكل من أشكال العقاب من وجهة نظر الطلاب	٤٣
٤	نتائج اختبار ت (t-test) للمتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة المعلمين والمعلمات لكل شكل من أشكال العقاب من وجهة نظر المعلمين	٤٧
٥	نتائج تحليل التباين الثنائي (٢×٣) لمتغيري الجنس والخبرة، والتفاعلات الثنائية بينهما على درجة ممارسة أشكال العقاب السائدة في المدارس	٤٩
٦	ملخص نتائج اختبار شافيه (Scheffe-Test) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمستويات الخبرة الثلاثة على بعد ممارسة أشكال العقاب	٥٤
٧	نتائج اختبار شافيه (Scheffe-Test) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمستويات الخبرة على بعد درجة ممارسة أشكال العقاب للفقرة رقم (٤).	٥٨
٨	نتائج اختبار شافيه (Scheffe-Test) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمستويات التفاعل بين الجنس والخبرة على بعد درجة ممارسة أشكال العقاب للفقرة رقم (٨)	٥٩
٩	نتائج اختبار شافيه (Scheffe-Test) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمستويات التفاعل بين الجنس والخبرة على بعد درجة ممارسة أشكال العقاب للفقرة رقم (١٣)	٦٠

فهرس الملاحق

الملحق	الصفحة
ملحق رقم (١)	٧٨
ملحق رقم (٢)	٨١
ملحق رقم (٣)	٨٤
ملحق رقم (٤)	٨٨

الخلاصـــة

أشكال العقاب السائدة في مدارس محافظات الجنوب التابعة لوزارة التربية والتعليم

إعداد : عبد الله علي الرواجفة   إشراف : الدكتور نائل البكور

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أشكال العقاب الممارسة من قبل المعلمين تجاه طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمحافظات الأردن الجنوبية (الكرك، الطفيلة، معان، العقبة) ، إضافة إلى معرفة مدى الاختلاف في ممارسة هذه الأشكال باختلاف جنس المعلم وخبرته، وجنس الطالب.

وقد تكونت عينة الدراسة من (١٧٨٣) طالباً وطالبة من طلاب الصف السابع الأساسي في محافظات الأردن الجنوبية، منهم (٩٥٧) طالباً، و(٨٢٦) طالبة شكلوا حوالي ٢٠٪ من مجتمع الدراسة. كما شملت الدراسة كذلك على (٢٥٦) معلماً ومعلمة منهم (١٣٢) معلماً، و (١٢٤) معلمة .

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة تكونت من (٣٧) فقرة تمثل كل منها شكلاً من أشكال العقاب السائدة في المدارس الحكومية في محافظات الأردن الجنوبية .

وقد تمت الإجابة عن السؤالين : الأول، والثاني للدراسة من خلال استخدام اختبار ت (t-test) لكل منهما، للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لممارسة المعلمين والمعلمات للعقاب.

أما السؤال الثالث، فقد تمت الإجابة عنه من خلال استخدام تحليل التباين الثنائي (٢×٣) لمتغيري الجنس والخبرة، كما تم استخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية في حالة ظهور فروق لتحديد مصادر هذه الفروق .

وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية :

١. أظهر الطلاب بأن المعلمين يمارسون الأساليب العقابية الأكثر ميلاً إلى الشدة في حين أظهرن الطالبات بأن المعلمات يملن إلى ممارسة الأشكال العقابية المتساهلة وغير القاسية .

٢. جاءت إجابات عينة الدراسة من المعلمين متفقة مع إجابات الطلبة حول ممارسة المعلمين للأشكال العقابية السلبية التالية : إيقاع العقاب البدني على الطالب المخالف. ومنعه من المشاركة في الأنشطة المدرسية. وإيقافه جانباً أمام طلاب صفه. والقيام بتأخيره في الصف إذا خرج زملاؤه للاستراحة. والقيام أحياناً بالسب والشتم على الطالب المخالف .

وفي ضوء النتائج السابقة أوصى الباحث بما يلي :

١. إجراء دراسات أخرى تستخدم الملاحظة المباشرة للتعرف على الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون، والتعرف كذلك على أشكال أخرى للعقاب قد تستخدم مع الطلبة في مراحل وصفوف تعليمية أخرى.

٢. استثمار خبرات المعلمين والمعلمات ذوي الخبرات التعليمية الطويلة في رفد ودعم زملائهم حديثي التعيين، من خلال تدريبهم، وتبادل الخبرات معهم مما يساعدهم باتباع أساليب تربوية تتناسب مع الأهداف التربوية المراد تحقيقها.

Abstract

Types of Common Punishment Procedures Used in Public Schools of Southern Jordan Governorates

By : Abdullah Ali Al-Rawajfeh Supervisor: Dr. Naiel Al Bkower

This study aimed at identifying the types of punishment procedures being commonly practised by teachers in the Seventh Graders in the public schools of the southern governorates of Jordan (Karak, Tafilah, Ma'an, and Aqaba), and also to explore the extent of difference in practising such types of punishment according to teacher's experience and sex as well as the pupils' sex.

The sample consisted of (1783) pupils; (957) males and (826) females in the Seventh Basic Grade in the Southern Governorates of Jordan.

- The sample was approximately 20% of population. Also, the subjects for this study were (256) teachers, (132) out of them were males, and the rest were females .

The researcher has developed a questionaire consisted of thirty-seven items to achieve the objectives of this study. Each item stands for one type of punishment in the puplic schools .

"t-test" was used to treat the first and the second questions to compare the means with the degree of male teachers' practice and of female teachers' practice of each type of punishment from each viewpoint of teachers and pupils. While the third and the fourth questions were answered by using 2-way ANOVA (2x3) of sex and experience on all types of punishments .

Also, Scheffe test for post-hoc multiple comparisons was used in the case of presenting differences to determine the causes of these differences .

This study revealed the following findings :

1- Male teachers tend to practise severe types of punishment where as female teachers tend to use mild types of punishment .

2- Teachers and pupils agreed that teachers were practising the following types of negative punishments :

- Making the corporal punishment on the disobedient pupil.
- Depriving the pupil of participating in school activities .
- Forcing the disobedient pupil to stand aside in front of his grademates.
- Forbidding the pupil inside the classroom from joining his friends during the recess.
- Using sometimes abusive language to the disobedient pupil.

The researcher recommends' the following :

1- Conducting direct observation studies to identify teacher's punishment practices in different stages and grades.

2- Making use of both male and female teachers who have long experience in the field of teaching to help and support their fresh colleagues and using educational techniques that cope with the attainable educational aims.

الفصل الأول

المقدمة والخلفية النظرية

تهدف التربية بوسائلها المختلفة إلى تعديل سلوك المتعلمين، ويستلزم هذا التعديل تعلماً، ويعد المعلم هو أحد العناصر الهامة، والمسؤولة عن اجراء ذلك التعديل، فعندما يبدأ الطالب حياته الدراسية الأولى، فإنه يحمل العديد من السلوكات التي اكتسبها من خلال التفاعل مع الجماعة الأولية، والتي يعتقد بأنها جميعاً سلوكات صحيحة ومقبولة، وأنه حر التصرف كما لو كان فيّ تلك الجماعة الأولية (الأسرة)، بعدها يدرك أن المدرسة عالم آخر له قوانين، وتعليمات عليه أن يخضع لها، وهنا يأتي دور المعلم في توضيح تلك القوانين والتعليمات من ناحية، وفي تكوين ارتباطات جديدة بهدف تعديل السلوكيات غير المقبولة للطالب حتى تتلاءم مع السلوكيات التي تنسجم والبيئة المدرسية من ناحية أخرى . (صادق، ١٩٩٣).

وغالباً ما يقوم الطلبة وضمن البيئة المدرسية الجديدة بطيف واسع من السلوكات المتمثلة بالأنشطة، والاستجابات من خلال قيامهم بتأدية واجباتهم اليومية الاعتيادية، وغالباً ما تتشكل هذه السلوكيات نتيجة تكوين ارتباطات بين المثيرات، والاستجابات حيث يعني الارتباط في أبسط صورة أننا نتعلم متى وأين نقوم بالاستجابة؟ ويحدث ذلك عندما يصبح المثير قادراً على ضبط الاستجابة، إذ تحدث في حضوره، وتختفي في حالة غيابه، فعلى سبيل المثال يتعلم الطفل ربط اسم ما، بشيء ما يدل عليه، حينئذ يصبح الطفل قادراً على الاستجابة باسم ذلك الشيء في حالة وجود ذلك الشيء عندها يكون قد تعلم

ارتباطاً حديثاً، لذا يتعلم الفرد في ضوء وجهة النظر هذه تكوين ارتباطات معينة واستجابات معينة، وتختلف هذه الارتباطات من حيث الكم والنوع باختلاف عدد المواقف التي تتيح للفرد تكوين مثل هذه الارتباطات، وعدد مرات تكرار تعرضه لمثل هذه المثيرات. وعلى هذا النحو يتعلم الإنسان السلوك، وإذا ما أُتبعت عملية التعلم هذه بالتعزيز، فإن ذلك يؤدي إلى زيادة احتمال تكرار حدوث الاستجابة موضع التعزيز. (النشواتي، ٨٥) .

ولكن قد يجابه المعلم في أحيان كثيرة سلوكات غير مرغوب فيها لدى الطلبة كالعدوان، وعدم الانتباه، والفوضى، والمعروف أن مثل هذه السلوكات لابد له من تقليلها، أو الحد منها، فإذا ما وجد المعلم أن الإجراءات الإيجابية ليست فاعلة، أصبح لزاماً عليه البحث عن اجراء أكثر فاعليه لمجابهة تلك المشكلات. وذلك باستخدام العقاب (Punishment) . (النشواتي ٨٥) .

ومما لاشك فيه أن العقاب يمثل أحد أشكال الدافعية الخارجية، حيث تشكل حالة الخوف، و(القلق)، ومحاولة تجنب الألم قوى دافعة قوية، لدى الفرد. وعادة يولد التهديد، والتوبيخ توترات لدى الأفراد الذين يقع عليهم العقاب، إذ تتنوع استجابات الأفراد المختلفين لمثل هذه الحالة، فبعضهم يلجأ للإنسحاب والبعض الآخر إلى السلوكات العدوانية المختلفة. كما ويؤدي العقاب، نظراً للقوة الدافعة له من جهة، وسهولة استخدامه من جهة ثانية، إلى خفض التوتر عند الشخص الذي يتولى تنفيذه، لذا كان من أكثر الأساليب المستخدمة شيوعاً للمحافظة على الروتين المدرسي، وغالباً ما يلجأ المعلم للعقاب متوخياً تحقيق الأهداف، والغايات التالية، أو بعضاً منها:- كالسعي لمنع حدوث الاستجابات غير المرغوب فيها، وتعليم الطفل احترام السلطة، وحفزهم على الانتباه أكثر لواجباتهم المدرسية، وإذا كان المعلم الذي تواجهه مشكلة ما لدى الطلبة يفكر في الغرض الذي يستخدم العقوبة من أجله، والمتمثل في إقاف السلوكات غير المرغوبة أو إزالتها، فلن يسيء في الغالب استخدامة، خاصة إذا وضع في اعتباره بان

للعقاب آثاره السلبية، والتي من بينها أنه يدفع الطالب لإظهار العداء بالإتجاه الذي ينفذ العقوبة، ويؤدي إلى ازدياد التوتر العاطفي عند المتعلم بحيث يعمل ذلك على إعاقة التعلم، ويصبح الإقبال على التعلم من أجل تفادي العقاب لا بدافع المحبة له. (عدس، عبدالرحمن وقطامي، يوسف وخالد، يوسف، ومنيزل، عبدالله، ١٩٩٣).

وعليه فإن هذه الدراسة تسعى لتحديد أكثر أشكال العقاب ممارسة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المعلمين والطلاب، والتي يؤمل أن تساهم بتقديم دليل بحثي علمي للمهتمين بدراسة العقاب، وآثاره المختلفة، ومساعدة المعلمين في التقليل من ممارسة هذه الأشكال، وتوجيههم نحو العمل على تنمية وعي الطفل بذاته، وزيادة ثقته بنفسه .

وبالرغم من أن العقاب يعد من أكثر وسائل ضبط السلوك استخداماً في الحياة اليومية، سواء اللفظي منه أو البدني، إلا أن الكثيرين يشككون في جدواه ويدعون إلى الامتناع عن استخدامه قائلين أن مسؤولية المعلم هي تشجيع الطلبة، وتعليمهم، لا معاقبتهم وتأديبهم (الخطيب، ٩٤).

ويمكن القول أن استخدام العقاب في المدرسة يثير جدلاً بين المختصين بعد أن أصدرت وزارة التربية والتعليم دليلاً لتعليمات الانضباط المدرسي تمنع فيه اللجوء إلى ممارسة العقاب البدني في المدرسة الأردنية، وبأية صورة من الصور. كما نصت على ذلك الفقرة الأولى من المادة التاسعة من تعليمات الانضباط المدرسي رقم (١) لسنة ١٩٩٨، كما أشارت هذه التعليمات إلى أنه يمّكن للمدرسة -حفاظاً على النظام، والإشراف على سير العملية التربوية، وتصحيح مسارها، وتصويب من يخرجون على تعليمات المؤسسة التربوية- أن تقوم بإيقاع العقاب بهم، كالتنبيه، والإخراج المؤقت، والإخراج القطعي من التعليم، وعدم اللجوء إلى العقاب البدني حفاظاً على كرامة الطالب، والمعلم، والمدير، كما نصت على ذلك المادة السابعة من نفس التعليمات.

ومن الملاحظ أن العقاب من أكثر وسائل الضبط شيوعاً في حياتنا اليومية، وربما يعود تأييد بعض المهتمين لاستخدام العقاب بشكل عام والعقاب البدني بشكل خاص، لكونه يعمل على سرعة انمحاء السلوكات غير المرغوب فيها أو التقليل منها.(Gambrill,1981) ، كما أنه يعمل على تقليل احتمالية تقليد الطلاب في الصف للسلوك غير المرغوب فيه (Oleary and Oleary, 1977) ، كما ويمكن أن تصبح العمليات العقابية مثيرات تمييزية (Discriminative Stimuli) بحيث يجعل الفرد يتعلم التمييز بين المواقف التي تقود إلى التعزيز وتلك التي تقود إلى العقاب. (Gambrill,1981).

العقاب: طبيعته ومعناه

يعرّف ماستر و رم (Master and Rimm, 1987) العقاب، على أنه: "أي إجراء يتم تطبيقه مباشرة بعد السلوك المشكل ويؤدي إلى تقليل احتمالية حدوثه في مواقف لاحقة مماثلة".

أما الخطيب (١٩٩٤) فيعرف العقاب على أنه: "إجراء يؤدي إلى تقليل احتمالية حدوث السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة، وقد يكون ذلك بتعريض الفرد لمثيرات مؤذية، أو حرمانه من إمكانية الحصول على التعزيز بعد قيامه بالسلوك مباشرة".

ويعرف أوليري و أوليري (Oleary and Oleary,1977) العقاب على أنه: "مثير يتبع السلوك، وينتج عنه خفض احتمال تكرار ذلك السلوك مستقبلاً، أو أنه مثير منفر مشروط بالاستجابة".

بينما عرّفه شانس (Chance, 1977) على أنه: " مجموع الإجراءات التي تؤدي إلى تقليل احتمالية ظهور سلوك ما عن طريق إتباعه بنواتج غير مرغوب فيها من قبل العضوية" .

كذلك عرّفه مالوت (Mallot, 1993) بأنه تقديم مثير مؤلم بعد السلوك مباشرة مما يؤدي إلى تقليل احتمال حدوث الاستجابة في المستقبل، والمقصود بالمثير المؤلم هو: ذلك المثير الذي نحاول الإقلال من الاتصال به، أوالتعرض له.

أما ديلي (Dailey, 1988) فيعرّف العقاب على أنه: خبرة غير سارة تتبع السلوك.

إذاً تتفق هذه الآراء على أن العقاب يعُرف بآثاره على السلوك، فالخبرة، أو المثير، أو الإجراء الذي يؤدي إلى كف الاستجابة يعتبر عقاباً، وعلى ذلك، فإن ما يقرر إذا كان المثير عقاباً أم لا، هو نتائجه على السلوك، وليس ما يعتقده المُعاقِب فيه. وعملية العقاب تعرف على أنها: "أي تغيير في المثيرات البيئية التي تظهر مباشرة بعد السلوك. مما يترتب عليه احتمال نقصان حدوث مثل هذا السلوك في المستقبل، وتحت نفس الظروف". (عبيدات، ١٩٨٨).

ومن هنا نستطيع القول أن العقاب هو أي إجراء يتبع السلوك، ويؤدي إلى التقليل من احتمالية حدوثه في المستقبل.

أشكال العقاب:

إن حفظ النظام والضبط الصفي داخل المدرسة من أكثر الموضوعات التربوية أهمية لما لهما من علاقة قوية بالعملية التعلمية التعليمية، إذ أنهما يركزان أساساً على كيفية تعامل المعلم مع المشكلات السلوكية بشكل عام، وأما العوامل المؤثرة على حفظ النظام والضبط الصفي داخل المدرسة فهي كثيرة ومتنوعة، ولعل أهمها على ما يبدو طبيعة التعزيز والعقاب اللذين تربى الطلاب عليهما، فالسلوك غير المناسب الذي يمارسه الطلاب في الصف غالباً ما يكون قد ترسخ لديهم نتيجة لشكل من أشكال التعزيز الإيجابي، أو السلبي، أو كليهما، (علاونة، ١٩٩٥).

وبشكل عام فإنه يمكن التمييز بين نوعين من الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون في ضبط الصف، ومعالجة السلوكات غير المرغوب فيها، فهناك فئة الاستراتيجيات التي تركز على شكل من أشكال العقاب اللفظي، أو البدني مثل: التهكم، السخرية، التهديد، وإعطاء واجبات صعبة، أو اللجوء إلى العقاب البدني. وهناك فئة الاستراتيجيات القائمة على غير العقاب كالتنوع في الأنشطة، وأساليب التدريس، وإضفاء جو من المرح داخل المدرسة، وتوضيح تعليمات الانضباط المدرسي منذ اللقاء الأول مع الطلاب.(علاونة، ١٩٩٥).

ونظراً لأن العقاب غالباً ما يستخدم لإزالة بعض السلوكات الخاطئة في ممارساتنا اليومية، فالسؤال ليس في معرفة طرق التخلص من العقاب، بل في معرفة الكيفية المكانية، والزمانية، والنوعية التي بموجبها نستعمل العقاب، كذلك معرفة متى يكون قرار استخدامه صحيحاً . ويرى الكثير من العلماء والباحثين أمثال (Walter and Gruses,1977) . (Oleary and Oleary, 1977) أنه من المفيد العمل على تصنيف الإجراءات المختلفة الخاصة بالعقاب اعتماداً على بعض الخصائص العامة لها، حتى تسهل عملية تنظيم النتائج النّاجمة عن الدراسات الخاصة بذلك، ولغاية تسهيل فهمها ودراستها. (البطش، ١٩٩١).

وهناك نوعان من العقاب شاع استخدامها في تعديل السلوك :

الأول: العقاب الإيجابي

وهو الإجراء الذي تستخدم فيه مثيرات مؤذية، أو مؤلمة مباشرة بعد السلوك غير المرغوب فيه، لتقليل احتمالية ظهوره، أو بقصد إضعافه أو إزالته في المرات اللاحقة. فالتعبير الإيجابي بالنسبة للعقاب هنا يرجع إلى إضافة مثير إلى الموقف التعليمي، وليس إلى الفاعلية أو عدمها، وغالباً ما يكون العقاب الإيجابي مقصوداً ، أو متعمداً. مثال المعلم الذي يقوم بعقاب سلوك

الطالب في كل مرة لا يحل فيها واجبه المدرسي، متأملاً منه أن يؤدي واجبه المدرسي كما هو مطلوب. (النشواتي، ١٩٨٥).

الثاني: العقاب السلبي

وهو الإجراء الذي يتم فيه حذف، أو إزالة، أو إيقاف بعض المثيرات المرغوب فيها بعد السلوك لتقليل احتمال ظهور هذا السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة. فالتعبير السلبي بالنسبة للعقاب هنا يتمثل في سحب مثير مرغوب فيه يؤدي إلى اضعاف احتمالية حدوث استجابة ما غير مرغوب فيها، أو العمل على التوقف عن أداء هذه الاستجابة. ويعتبر هذا الإجراء العقابي كثير الشيوع في الحياة العادية، حيث يتضمن حرمان الفرد من المعززات التي اعتاد على وجودها لفترة من الوقت والتي توفر له بعض السعادة، ويكون الفرد بمنعها عنه قد خسر جزءاً من الامتيازات التي يتمتع بها. وقد يتم الحرمان من هذه الامتيازات كلياً أو جزئياً.

ومن الأمثلة على المثيرات العقابية السلبية :

سحب الطعام، أو الراحة، أو النوم الذي يؤدي إلى الشعور بالحرمان والألم، ومن أساليب الحرمان الأخرى كذلك، الحرمان من مشاهدة التلفزيون أو المصروف اليومي، أو من مزاولة النشاط الاجتماعي مثلاً . (النشواتي، ١٩٨٥).

ويمكن أن نفرق بين نوعين من المثيرات العقابية:

أ- المثيرات العقابية غير الشرطية أو الأولية:

(Unconditional Punishment Stimuli)

يُعَرف المثير العقابي غير الشرطي على أنه الشيء الذي بطبيعته يزعج الإنسان، أو يؤلمه، أي أنه لا يكتسب خاصية العقاب من خلال الاقتران بمثيرات عقابية أخرى (عملية الاشراط)، ومن الأمثلة عليه: الصوت المزعج، الألم، الحر الشديد، أو البرد الشديد .... الخ .

ب- المثيرات العقابية الشرطية أو الثانوية:

(Conditional Punishment Stimuli)

هذه المثيرات تكون حيادية في البداية (غير مزعجة أو مؤلمة) ولكنها تكتسب خاصية العقاب من خلال اقترانها، وبشكل متكرر بمثيرات عقابية ءولية أو ثانوية فاعلة، ومن الأمثلة على هذا النوع من المثيرات العقابية، تعابير الوجه التي تعكس عدم الرضا عن سلوك الآخرين، أو قول كلمة "لا" بصوت حاد.

وتعتمد الفاعلية العقابية لهذه المثيرات على طبيعة المثيرات المنفرة غير الشرطية التي اقترنت بها، وعلى فترة اقترانها بها، وعلى أية حال فإن معظم المثيرات العقابية في حياتنا اليومية هي مثيرات عقابية شرطية. (الخطيب، ١٩٩٣).

نظريات علم النفس التي بحثت في موضوع العقاب

لقد تناولت بعض نظريات علم النفس العقاب من خلال افتراضاتها حول الطبيعة الإنسانية وتفسيرها للسلوك الإنساني ومن هذه النظريات نظرية الإشراط الاستجابي والإشراط الإجرائي. ونظرية المجال، وبعض نظريات الشخصية. أما من وجهة نظرية الإشراط الاستجابي فترى أن الإنسان أدرك منذ القدم أهمية العقاب، إلا أن قوانين التعلم لم تكتشف إلا حديثاً، وقد شكل اكتشافها القاعدة المفاهيمية للحركة السلوكية، فكانت البحوث التي أجراها العالم الروسي إيفان بافلوف (Pavlove)، والقوانين التي نتجت عنها بمثابة الأرضية التي انبعثت منها منهجية تعديل السلوك.(Bootzin, 1984) .

إن جوهر الاشراط الاستجابي ينبثق من أن السلوك تستجره مثيرات ناتجة عن عملية الاقتران ما بين مثير ومثير ويتمثل ذلك في المثير غير الشرطي والمثير الشرطي، وتبرز أهمية الاشراط الاستجابي، أو ما يعرف

بالاشراط البافلوفي (Pavlovian-Conditioning) لما لها من دور هام في عملية تعديل السلوك، وخاصة الانفعالي منه كالقلق، والخوف مثلا، وهناك جزء كبير من التعلم المدرسي يكتسب وفق قوانين الاشراط الاستجابي، فعلى سبيل المثال، إن اقتران البيئة المدرسية بالفشل، أو بالخبرات السلبية بشكل متكرر سيؤدي في النهاية إلى أن تصبح البيئة المدرسية ذات خصائص منفرة للطالب، وبالمثل فإن اقتران البيئة المدرسية بالنجاح سيؤدي إلى أن تكتسب البيئة المدرسية خصائص إيجابية. (الخطيب، ١٩٨٧).

ومن الإجراءات المهمة في استخدام العقاب وفق الإشراط الاستجابي:

<u>١- العلاج بالإفاضة:</u> (Direct Therapeutic Exposure)

يطلق على أساس العلاج بالإفاضة مصطلح: «المواجهة العلاجية المباشرة» (Direct Therapeutic Exposure) ويمكن تعريفها بأنها: «التعريض المتكرر، أو المطول في الواقع، أو في الخيال للمثيرات المحبطة للعميل، غير المؤذية له جسمياً ، وواقعياً، بهدف تقليل الانفعالات السلبية لديه». (Boudewyns and Shipply, 1983) .

ويأخذ أسلوب العلاج بالإفاضة أحد الشكلين التاليين:

أ- الإفاضة بالتخيل : Implosive Therapy

ب- الإفاضة بالواقع : Flooding

ويتضمن أسلوب العلاج بالإفاضة على أن المواجهة العلاجية يمكن أن تحدث تدريجياً، ويمكن أن تحدث بصورة غير تدريجية، فالمعالج قد يعرض العميل إلى مثير الخوف بمقادير قليلة كما في تقليل الحساسية التدريجي، أو دفعة واحدة، كما في الإفاضة بالواقع (Flooding) أو في الإفاضة بالتخيل.

وقد استخدم مصطلح الإفاضة بالواقع ليصف إجراءاً علاجياً سيتعرض العميل خلاله للمثير الشرطي المخيف لفترة مطولة من الزمن، دون أن يسمح له بالاستجابة التجنبية.

أما الإفاضة بالتخيل، فإن العميل حسب هذا الإجراء يتعرض للمثيرات، أو المشاهد التخيلية المخيفة بصورة متكررة دون حدوث أي أذى جسمي، مما يؤدي إلى انطفاء تلك المخاوف، أو الاستجابات الإنفعالية.

وتختلف الإفاضة بالواقع عن الإفاضة التخيلية، في أن الإفاضة بالواقع تتضمن مثيرات واقعية، أو ممكنة الحدوث في حياة العميل الواقعية، بينما الإفاضة بالتخيل تتجاوز الواقع إلى مثيرات مستمدة من خبرات الفرد الماضية. (Boudewyns and SHipply, 1983).

٢-العلاج بالتنفير: Aversion Therapy

أما المعالجة بالتنفير فإنها تهدف إلى جعل المثيرات المعززة لسلوك الفرد منفرة، أو على الأقل، أن تصبح أقل تعزيزاً ، وذلك بإقرانها بمثيرات، أو وحدات منفرة، وتتضمن هذه المنفرات العقاقير المسببة للغثيان: (Naursea Producing Drugs) والصدمة الكهربائية (Electric Shock) هذه الإجراءات العلاجية تبدو مستساغة أكثر من السلوكات التي تستخدم لمحوها، وقد استخدمت الصدمة الكهربائية بشكل واسع، وذلك لإمكانية استخدامها بسهولة، وتوفرها، ولسهولة التحكم بشدتها، واستخدامها بشكل متكرر، وكونها مثيراً منفراً لمعظم الناس. (Bootzin, 1984) .

أما العقاقير المسببة للغثيان، والمستخدمة في معالجة الإدمان مثلاً فيتم إعطاؤها للشخص، وقبل أن يأخذ الدواء مفعوله يسمح له بتناول قليلاً من الكحول، حيث يرتبط مذاق، ورائحة، ورؤيا الكحول بالقيء والغثّيان، ويتكرر هذا الموقف في الجلسات العلاجية المتلاحقة، وفي النهاية يصبح الكحول نفسه مثيراً منفراً بالنسبة للمتعالج، الأمر الذي سيؤدي في الغالب إلى تجنبه. (الخطيب، ١٩٨٧).

ومن وجهة نظر الاشراط الإجرائي يمكن الإشارة إلى أبحاث كل من سكنر (Skinner) وهل (Hull) وجثري (Guthrie)، حيث يعتبر سكنر من أبرز الرواد

في هذا الجانب؛ فقد عمل على تقديم مفهوم الاشراط الإجرائي الذي عن طريقه تصبح العضوية أكثر، أو أقل قابلية لتكرار سلوك ما اعتماداً على النواتج التي تتبع السلوك (Chance,1977)، وعلى ذلك فإن سكنريُعرف العقاب بأنه:أي مثير يتبع الاستجابة، ويؤدي إلى التقليل من احتمالية تكرارها، ويرى أيضا أن العقاب يعمل على كبت السلوك غير المرغوب فيه لدى العضوية مؤقتاً، وإذا توقف العقاب فإنه يمكن لهذا السلوك أن يتكرر ثانية.

كذلك أشار سكنر(Skinner) إلى أن هذا السلوك إذا قرن بالعقاب المستمر فإنه يصبح مصدراً لمثيرات شرطية تنتج أشكالاً من السلوك غير المرغوب فيه، وغير المشاهد مثل: زيادة في إفرازات الغدد، وحركة العضلات الصغيرة، والاستجابات الانفعالية، ويشير أيضاً إلى مجموعة من الآثار السلبية التي قد تتبع، أو تصاحب العقاب مثل الخجل، والشعور بالذنب، وعدم المبادرة، ويرى هل (Hull) ضرورة الاستعاضة عن العقاب بوقف التعزيز، وبذلك يرى بأنه يجب عدم إعطاء العقاب أي اهتمام .(عبيدات، ١٩٨٨).

في حين يرى جثري (Guthrie) بأن العقاب عبارة عن إجراء يعمل على جعل العضوية تتعلم ماذا عليها أن تسلك في موقف ما، لذا فإن فاعلية العقاب تعتمد على الموقف الذي طبق فيه العقاب، والطريقة التي طبق بها، ومسببات السلوك ودرجة العقاب، إذ أن درجة العقاب البسيطة غالباً ما تؤدي إلى تعزيز السلوك التي تتبعه بدلاً من انمحائه، لكن درجة العقاب الشديد تؤدي إلى إيقاف السلوك السابق، وتقود إلى السلوك البديل، وإن استمرار العقاب يؤدي إلى جعل العضوية نشطة، حتى تجد طريقاً ، أو أسلوباً تعمل فيه على التخلص من العقاب مما يؤدي إلى تقوية السلوك لدى الأفراد، كما يرى جثري أن السلوكات التي تم إقرانها مع العقاب سابقاً تعمل عمل العقاب حيث تستجر السلوكات نفسها التي تستجر عن طريق العقاب (Hilgard, 1979).

أما في إطار نظرية المجال، والذي يعتبر ليفن (Levin) من ابرز روادها

فيرى أن العقاب وسيلة للسيطرة على السلوك في وضع لحظي متماسك (درويش، ١٩٩٣)، وهو بذلك لا يهتم بالعقاب لكونه يؤدي إلى تعلم عادات أو سلوكات، أو أنه يؤدي إلى إنهاء أو انمحاء العادات أو السلوكات، ويرى كذلك بأن العقاب لا يؤدي بالضرورة إلى الربط بين المثير والاستجابة، كما هو الحال عند ثورندايك، بل يرى أنه هو الذي يسبب التغيير في مواطن القوى ومكونات البيئة النفسية، وهو المثير الذي يؤدي إلى جذب وإثارة انتباه الفرد، وكما يرى ليفين (Levin) فإن العقاب يحتاج إليه فقط عندما يطلب من الطفل التصرف بطريقة معينة (Hull,1980).

أما في مجال نظريات الشخصية، فقد بحث في العقاب كل من دولارد (Dollard)، وميلر (Miller)، حيث يرى كل منهما أن العقاب هو أداة تضبط السلوك، أو تتحكم به على اعتبار أنه يثير القلق لدى العضوية لذلك فإن العضوية تسعى إلى التغلب عليه، أو تخفيضه عن طريق تجنب مسببه (Levine,1978) .

أما كاتل (Cattle) فيرى أن العقاب يقود إلى كبت السلوك المعاقب، وهو بذلك ينطلق من نظرية فرويد التي ترى أن السلوك المعاقب سيؤول مصيره إلى الكبت. في حين يرى ماسلو (Maslow) أن العقاب يخلق شعوراً لدى الفرد بالتهديد، وبالتالي فإنه يؤدي إلى توتر انفعالي لدى الشخص المعاقب، ويقود إلى إنقاص حاجة الفرد بالشعور بالأمن والسلامة الأمر الذي يؤدي إلى الحيلولة دون محاولته إشباع حاجاته الأخرى. (Marx and Hillix, 1979)

مما تقدم يمكن القول بأن معظم نظريات علم النفس قد تناولت موضوع العقاب، كما يمكن الاستنتاج أن معظم النظريات التربوية، والنفسية اتفقت على الآثار المترتبة على العقاب كظهور العدوان، والعنف، والهجوم المضاد. واضعاف العلاقات الاجتماعية كما أنه قد يولد حالات انفعالية غير مرغوب فيها كالبكاء، والصراخ، والخوف العام، وإذا توقف العقاب، فإنه يمكن لهذا السلوك أن يتكرر

ثانية لكنها اختلفت فيما بينها على طريقة، وشكل العقاب الذي يمكن استخدامه للتقليل من السلوكات غير المرغوب فيها.

العوامل المؤثرة في فاعلية العقاب:

أشارت البحوث والدراسات التي أجراها الباحثون ومنها: (Azrin, and Holze,1966)، (Bootzin,1984)، (Caffyn,1989) إلى العوامل التالية التي تؤثر على فاعلية العقاب، وهي:

أولاً: تحديد السلوك المستهدف:

يفضل تحديد السلوك المراد إيقافه أو تقليله (Target Behavior)، وتعريفه إجرائياً بحيث يسهل ملاحظته، وقياسه، وكذلك يجب التأكد من أن الشخص الذي سيخضع سلوكه للعقاب يعرف ماهو متوقع منه مع توضيح سبب العقاب، وربطه بالسلوك المراد تعديله، وذلك قبل إيقاع العقوبة.

ثانياً: جدول العقاب (Schedule of Punishment)

تشير الدراسات إلى أن جدول العقاب المتواصل أكثر فاعلية من جدول العقاب المتقطع لذلك ينصح بمعاقبة السلوك غير المرغوب فيه في كل مرة يحدث فيها. الخطيب (١٩٩٤).

ثالثاً: فورية العقاب: (Immedicy of Punishment)

يفضل معاقبة السلوك غير المرغوب فيه بعد حدوثه مباشرة. وأن الإسراع في معاقبة السلوك غير المرغوب فيه تزيد من فاعلية العقاب، وذلك لأنه يجعل الشخص يقرن السلوك غير المرغوب فيه بالعقاب مباشرة، كما أن معاقبته السلوك منذ البداية أسهل من الإنتظار حتى نهايته، إذ ربما يؤديّ ذلك إلى تعزيزه إضافة إلى أن تأجيل العقاب يجعل الفرد يقرن فيما بينه وبين السلوكات المرغوب فيه. (Gambrill,1981) كما أشار اوليري واوليري

(O'leary and O'leary,1977) أنه يفضل معاقبة الشخص مع بداية قيامه بالسلوك غير المرغوب فيه وليس بعد الانتهاء من القيام بذلك السلوك.

رابعاً: شدة العقاب: (Intensity of Punishment)

حيث توضح البحوث بأنه كلما زادت شدة العقاب كان أثره على السلوك أكبر، وذلك لا يعني استخدام العقاب العنيف، وإنما عدم زيادة شدته تدريجياً، فقد يؤدي في النهاية إلى تعود الفرد عليه. (Azrin and Holze, 1966).

خامساً: تعزيز السلوك المرغوب فيه

إضافة إلى معاقبة السلوك غير المرغوب فيه يجب تعزيز السلوك المرغوب فيه، مما يؤدي إلى التقليل من النتائج السلبية للعقاب، ويساعد الفرد على التمييز بين ما هو مقبول، وما هو غير مقبول. فتعزيز السلوك المرغوب فيه يؤكد للشخص على أن لديه سلوكات تحظى بالتقدير. وهذا يقلل بدوره من احتمالات تأثر مفهوم الذات لديه. (الخطيب، ١٩٨٧).

سادساً: الامتناع عن تعزيز السلوك غير المرغوب فيه

إن تجنب تعزيز السلوك غير المرغوب فيه بعد معاقبته يحد من فعالية العقاب. فعلى الرغم من أن ذلك يبدو أمراً بديهياً. إلا أن كثيراً من الآباء والمعلمين يعاقبون. فإذا أحسوا بالندم بدأوا مباشرة بترضية (تعزيز) الفرد، ولعل هذا الشعور يعني عدم استخدام العقاب وفق قوانين محددة، وواضحة بل يعني أن استخدامه كان عشوائياً. (الخطيب، ١٩٨٧).

سابعاً: معاقبة السلوك وليس الفرد

كذلك يمكن للمعاقب استخدام العقاب حيث يركز على السلوك الذي يبديه الطالب دون الاعتداء على كرامته. (دليل الانضباط المدرسي، ١٩٩٨).

ثامناً: تهيئة الظروف البيئية المناسبة

فتهيئة الظروف، تساعد الفرد على تأدية سلوكات بديلة، وذلك بإزالة

المثيرات التي تشجعه على القيام بالسلوك غير المقبول، وتوفير المثيرات التي ستزيد من دافعيته للقيام بالسلوك المطلوب. فعليك إبعاد الأواني الزجاجية عن الطفل الذي يحبو بدلاً من معاقبته، وتوفير اللعبة المقاومة للكسر ليلهو بها (الخطيب، ١٩٩٤).

تاسعاً: الاتساق والثبات

تتأثر فعالية العقاب بدرجة اتساقه وثباته، فكلما كان العقاب متسقاً وثابتاً بغض النظر عمن يطبق عليهم، أو الوقت الذي طبق فيه كانت آثاره أكفأ من الذي يتفاوت بتفاوت الأشخاص المعاقبين. ويتغير من وقت لآخر.

عاشراً: علاقة المعاقِب بالمعاقَب

(Earlier Relation With Punisher Agent) تزداد فعالية العقاب كلما كان مصدر العقاب له علاقة حميمة بالمعاقب كالوالدين. والمعلم والزميل، ويعتبر العقاب الذي يصدر عن هؤلاء أكثر فاعلية من ذلك العقاب الصادر عن شخص لا تربطه بالمعاقب أية علاقة.(Hurst and Vasta, 1977).

حادي عشر: توضيح وتفسير سبب العقاب

كلما اقترن العقاب بالشرح، والتفسير للسلوك غير المرغوب فيه الذي وقع عليه العقاب، كلما كان مؤثراً ، وفعالاً أكثر من العقاب الذي تم دون تفسير، وتكون فعاليته أكبر عندما يتم بيان الكيفية التي يمكن للفرد بها تصويب أخطائه (Hamner and Organ, 1980) .

ثاني عشر: تجنب الانفعال أثناء العقاب

يستحسن تجنب الانفعال أثناء العقاب، فقد يترتب عليه عواقب غير محمودة النتائج، وقد يكون انفعالك بمثابة مكافأة للشخص المعاقَب. ويفضل الاكتفاء بذكر أسباب استخدامك للعقاب وقم بتنفيذه مباشرة. .(Azrin and Holze, 1966)

سيئات العقاب :

لقد أشارت بعض البحوث التي قام بها سكنر (Skinner,1953) والدراسات التي أجراها ما تسون وديلورنزو (Matson and Dilorenzo, 1984) أن هناك جدلاً ضد استعمال العقاب، بسبب ما يتركه من آثار سيئة إضافة إلى أن أثر العقاب في أنهاء السلوك غير المرغوب مؤقت، وسوف نورد بعضا من الآثار التي يتركها استعمال العقاب:

١- قد يؤدي العقاب خاصة إذا كان شديداً إلى ظهور العدوان، والعنف، والهجوم المضاد.

٢- يؤدي العقاب إلى حالات غير مرغوب فيها كالبكاء، والخوف، والتردد، والخنوع، وبذلك يعيق تطور السلوكات المرغوب فيها.

٣- العقاب لا يعلم سلوكات جديدة، إنه يمنع السلوك غير المرغوب فيه فقط.

٤- قد يؤدي العقاب إلي كبت سلوك الشخص المعاقب والحد من إجابته. وليس محوه، أو انطفائه.

٥- يؤدي العقاب إلى إضعاف العلاقات الاجتماعية بين المعاقِب والمعاقَب.

٦- كما وقد يؤدي العقاب إلى الهروب والتجنب، فقد يتظاهر الطالب بالتمارض حتى يغيب عن المدرسة إذا ما اقترن ذهابه للمدرسة بالعقاب المتكرر.

٧- تشير الدراسات أيضاً إلى أن نتائج العقاب غالباً ما تكون مؤقته، فالسلوك المشكل قد يختفي بوجود المثير العقابي، ويظهر في غيابه.

٨- يؤثر العقاب المتكرر سلباً في مفهوم الذات لدى الشخص الذي تلقى العقاب.

٩- يجعل العقاب من الشخص الذي يتلقى العقاب أميل إلى تقليد أسلوب العقاب، واستخدامه مع الآخرين.

١٠- إن استخدام العقاب بشكل مستمر كأسلوب في تعديل السلوك لا يلائم

السلوكات التي تظهر بشكل متكرر، فلا يعقل أن يعاقب الطفل في البيت، أو المدرسة كلما حدث السلوك غير المرغوب فيه. (البطش، ١٩٨١، الخطيب، ١٩٩٤، عبيدات، ١٩٨٨).

مبررات استخدام العقاب:

ورغم ما تقدم من سلبيات عدة للعقاب، إلا أن هناك من يرى أن إيقاع العقاب أحياناً له ما يبرره، حيث أشارت بعض التجارب، ومنها تجربة سولومون، وبرش (Solomon and Brush, 1956) وأوزبل (Ausubel,1968) وفوكس (Foxx,1982) إلى بعض هذه المبررات، وذلك إذا ما استخدم العقاب وفق شروط معينة، وطرق مناسبة تتضح فيما يلي:

١- إن نتائج العقاب تظهر بسرعة في إيقاف، وأنهاء السلوك غير المرغوب فيه، حيث يُحدث العقاب خفضاً في مستوى السلوك غير المقبول. أسرع مما تحدثه الإجراءات الأخرى. ولعل هذا السبب وراء استخدامه بشكل واسع في الحياة اليومية.

٢- يساعد الفرد على التمييز بين السلوك المقبول، وغير المقبول، وكذلك يتدرب الفرد على القيام بالسلوك المقبول في المكان المناسب، وفي الوقت المناسب.

٣- إن معاقبة السلوك غير المرغوب فيه، تقلل من تقليد الآخرين لذلك السلوك، إذ أنه يمكن خفض السلوك من خلال مشاهدة آخرين يعاقبون على أدائه.

٤- إن استعمال العقاب قد يؤدي إلى تجنب الأفراد -وخاصة الأطفال- من اللهو والعبث في الأشياء التي تهدد حياتهم بالخطر، أو قد تؤدي إلى إيذاء الآخرين.

٥- قد يكون استخدام العقاب لإنهاء وضع سلوكي ما، أفضل من ترك ذلك السلوك ليخضع للمهدئات، أو الأدوية التي قد يكون أثرها كبيراً على

المـــدى الطويل، فعقاب السلوك العدواني لطفل أفضل من إعطائه المهدئات. كـمـا جـاء في كـثـيـر من الدراسـات منهـا دراسـة جلفـاند وهارتمان. (Gelfand and Hartman, 1986) .

٦- يُسهِّل العقاب أحياناً عملية التعلم، خصوصاً في مجال تدريب المعوقين الذين يحتاجون إلى تعلم بعض الممارسات التي تحتاج إلى الإنتباه، فغالباً ما يتشتت إنتباه المعوقين، فيلجأ المدرب إلى عقاب السلوك الذي يعيق عملية الإنتباه، وذلك بطرق محددة، ومدروسة ضمن مجال تأهيل المعوقين.

٧- كما أن العقاب يؤدي بالفرد إلى أن يتوقع نتائج غير مرضية إذا حاول أن يقوم بالسلوك غير المقبول. (Martin and Bear, 1983)

علاقة العقاب بالانضباط المدرسي :

تقوم وزارة التربية والتعليم الأردنية، ومديريات التربية والتعليم التابعة لها بإرسال العديد من التعاميم والتعليمات التي تحذر من إيقاع العقاب، وخاصة البدني على الطالب من قبل المعلم، كما أن تعليمات الانضباط المدرسي رقم (١) لسنة ١٩٩٨، وخاصة المادة التاسعة منها تنص صراحة على عدم السماح باستخدام العقاب البدني من قبل المعلم ضد الطالب مهما كانت المبررات.

ولذلك لابد من اتباع الحذر في معاملتنا للطلبة، حيث تؤكد تعليمات الانضباط المدرسي رقم (١) لسنة ١٩٩٨، والمعمول بها حالياً على الأساليب الوقائية والتي تعني بايجاد أجواء، وظروف داخل الصف، وأثناء النشاط المدرسي تحول دون وقوع المشكلات، أو التخفيف منها إلى أقصى حد ممكن بحيث تتحقق أهداف الانضباط المدرسي. وذلك بمراعاة الجوانب التالية، والتي تضمنها الجزء الأول من التعليمات المشار إليها وهي:

١. أهمية تعريف الطلبة بتعليمات، وأنظمة المدرسة، والالتزام بها.

٢. تشجيع الطلبة على المشاركة في الأنشطة المختلفة.

٣. تعميق مفاهيم الانتماء، وغرس إحترام المؤسسة التربوية لديهم.

٤. إدراك الطلبة لمواطن القوة لديهم ليعملوا على تنميتها، ومواطن الضعف للتغلب عليها.

٥. تنمية روح التعاون، والمحبة بين الطلبة.

٦. تمسك المعلمين بالتواضع، والتسامح في معاملتهم مع الطلبة، وحثهم على ذلك.

وإذا ما استنفذت الجوانب الوقائية فيمكن للمدرسة أن تتبع أساليب علاجية تربوية ترمي لتحقيق أهداف الانضباط المدرسي داخل الصف، وأثناء اليوم الدراسي حيث جاءت في المادة الثانية من الجزء الأول من تعليمات الانضباط المدرسي والتي من أبرزها:

- يوقع العقاب على السلوك غير المرغوب فيه دون المساس بكرامة الطالب.
- يراعى عند إيقاع العقاب على السلوك غير المرغوب فيه النواحي التربوية، والاجتماعية، بغض النظر عن وجهة نظر المعلم الشخصية.
- أن يقدم التعزيز ، أو العقاب بعد صدور السلوك مباشرة، وتوضيح سبب ذلك للطالب.
- مواجهة الطالب المخالف على انفراد، وبحث موضوع المخالفة معه.
- حرمان الطالب من بعض الامتيازات لمدة معينة.
- تكليف الطالب باصلاح الضرر حيثما أمكن ذلك.
- الاستعانة بالأسرة الصفية، والمرشد التربوي، وأولياء الأمور في حل المشكلات ذات الطابع الجماعي.

وإذا لم تُجْدِ الأساليب الوقائية، والعلاجية في معالجة المشكلات التي تصدر عن الطالب، تلجأ المدرسة إلى تطبيق العقوبات التالية:

أولاً: توقع عقوبة الإنذار على الطالب المخالف بتنسيب من مربي الصف وبقرار من مدير المدرسة، وموجباته:

ويشترط لتنفيذ هذه العقوبة قرار من مجلس الضبط، وتنسيب مدير التربية، وموافقة الوزير.

إن الإجراءات العقابية السابقة، لا يمكن اللجوء لها إلا بعد استنفاذ كافة الأساليب الوقائية، والعلاجية، مع تجنب اللجوء إلى أي من الأساليب التالية، والمتضمنة في المادة التاسعة من تعليمات الانضباط المدرسي، وهي:

- اللجوء للعقاب البدني، وبأية صورة من الصور.
- تخفيض العلامة، أو التهديد بها.
- تكليف الطالب بنسخ الواجب، أو قيامه بمهمات أكثر من زملائه.
- تحقير الطالب، أو إذلاله، أو إهانته بأي شكل من الأشكال.
- اللجوء إلى العقاب الجماعي لمخالفة ارتكبها أحد الطلبة، أو مجموعة معينة منهم.

يلاحظ مما ذكر أن تعليمات الانضباط المدرسي هذه تؤكد على الجوانب الإنسانية بشكل رئيسي. كما تؤكد على مكانة الفرد، وأهميته في المجتمع، وضرورة احترامه، والإهتمام بتكوين قيمه، واتجاهاته، وجوانب شخصيته.

ومن هنا أيضاً نستطيع القول أن تعليمات الانظباط المدرسي ومن خلال موادها لا تهدف إلى التعريف بالعقاب، واستخدامه. بقدر ما تهدف إلى اقتراح الإجراءات التي من شأنها تسهيل العملية التربوية، وخاصة في حالات صعوبة التكيف. هذه الإجراءات الوقائية منها، والعلاجية يجب أن تسير جنباً إلى جنب مع العملية التربوية التعليمية. فالعملية التربوية في المدرسة الأردنية تسعى لمساعدة الطالب على النمو السوي جسمياً ، وعقلياً واجتماعياً ، وعاطفياً ، في حدود إمكاناته، وقدراته، وميوله، ورغباته واستعداداته بما يؤدي إلى فهم ذاته وتلبية حاجاته، وتؤدي به إلى أن يسهم في الوقت ذاته في تطوير الجوانب المتنوعة للمجتمع الذي يعيش فيه.

مشكلة الدراسة وأهميتها :

يعتبر الاهتمام بظاهرة العقاب من الأمور ذات الأهمية في ميدان العملية التعليمية-التعلمية، وذلك لاستخدامه أحياناً كأحد الأساليب العلاجية لمواجهة قضايا الطلاب ومشكلاتهم التي تطرأ نتيجة ممارسات غير سليمة في بعض المواقف التعليمية أو التعلمية أو أي مواقف أخرى.

كما وتعتبر الحاجة إلى التوجيه، والضبط من الحاجات النفسية الاجتماعية التي تسعى العملية التربوية إلى تنمية مهارات استخدامها، وأساليب إشباعها، وتبرز أهمية هذه الحاجة لارتباطها بقدرة الطالب على ممارسة حقه في الحرية الفردية، وقدرته على تحمل المسؤولية. وكذلك لعلاقتها الوثيقة بالنضج النفسي المتمثل بقدرة الطالب على الاتزان الانفعالي، وضبط النفس، وبالنضج الاجتماعي المتمثل بقدرته على التوفيق بين حاجاته الفردية، وحاجات الآخرين.

ومع تزايد ظهور السلوكات العدوانية، وانعكاساتها السلبية على مدارسنا فإن البدء بمواجهة هذه الظاهرة يعد استراتيجية أساسية يفترض أن يتخذها المربون، والمعلمون في النظام التعليمي الأردني.

من هنا جاء طرح هذا الموضوع كمشكلة تستحق البحث، والدراسة، والمناقشة، كذلك جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على أشكال العقاب المدرسي للكشف عنها، بهدف تقديم المزيد من العون للقائمين على العملية التربوية في المدرسة، وللمهتمين، والمربين، وللأطراف المعنية خارج المدرسة.

كما انبثقت أهمية هذه الدراسة من كون موضوع العقاب موضوعاً جديراً بالبحث، والدراسة للأسباب التالية:

١- كون هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي تهدف إلى استطلاع آراء المعلمين، والطلبة عن أنماط أشكال العقاب السائدة في المدارس الحكومية، إذ أن غالبية الدراسات السابقة اقتصرت على تناول الاتجاهات نحو العقاب .

٢- التوصل إلى دلالات إحصائية عن بعض المتغيرات التي تؤثر في أنماط أشكال العقاب السائدة في المدارس الحكومية مثل: الجنس ، لكل من المعلم والطالب، وخبرة المعلم.

٣- إلقاء الضوء على أشكال العقاب الممارسة في جزء من أجزاء البيئة الأردنية. الأمر الذي يساعد المهتمين في ميدان التربية من رسم السياسات التربوية المتعلقة بالعقاب، والعمل على إيجاد السبل الملائمة لاستخدامه بشكل مناسب.

وبالتحديد فإن هذه الدراسة تهدف إلى التعرف إلى أشكال العقاب التي يمارسها المعلمون في المدارس الحكومية تجاه طلبة الصف السابع الأساسي في إقليم جنوب الأردن الذي يشمل محافظات (الكرك، الطفيلة، معان، العقبة).وذلك لكون هذا الصف يمثل مرحلة عمرية وصفية متوسطه غنية بالأنماط السلوكية المتعددة التي تتشابه مع الأقل منه عمراً وصفاً والتي تتصف بالعفوية أو البريئة والأنماط السلوكية عند الأكبر منه عمراً وصفاً والتي غالباً ما تكون هادفة أو متعمدة مما يترتب عليه ممارسة أشكال عقابية تختلف في الشدة والتنوع باختلاف هذه السلوكات من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية :

١- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين درجة ممارسة المعلمين، ودرجة ممارسة المعلمات لكل شكل من أشكال العقاب من وجهة نظر الطلاب؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين درجة ممارسة المعلمين، ودرجة ممارسة المعلمات لكل شكل من أشكال العقاب من وجهة نظر المعلمين؟

٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة المعلمين، ودرجة ممارسة المعلمات لكل شكل من أشكال العقاب تختلف باختلاف خبرة المعلم، والتفاعلات الثنائية بين جنس المعلم وخبرته عند مستوى

الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) على أشكال العقاب السائدة في المدارس الحكومية في محافظات الأردن الجنوبية.

محددات الدراسة :

اقتصرت هذه الدراسة على استطلاع آراء الطلبة، والمعلمين في أشكال العقاب السائدة في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في إقليم الجنوب (الكرك، الطفيلة، معان، العقبة).

لذلك يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة على عينة الدراسة، والمجتمعات المماثلة لها فقط .

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

تظهر مراجعة الأدب التربوي بأن موضوع العقاب المدرسي قد تعرض للدراسة والبحث من نواحي متعددة. مثل التعرف إلى اتجاهات العاملين في المدارس نحو العقاب، ومدى ممارستهم له، وأشكاله، والمواقف المختلفة التي يمارس فيها.

وسنحاول في هذا الفصل الوقوف على نتائج بعض هذه الدراسات بعد تصنيفها إلى أربع مجموعات حسب متغيرات الدراسة الحالية:

الدراسات التي تناولت أشكال العقاب وعلاقتها بجنس الطالب :

ففي مجال التعرف على المواقف المختلفة التي يمارس فيها العقاب في المدارس وعلاقتها بجنس الطالب، فقد أجرى كاظم (١٩٥٩) بحثاً ميدانياً في مصر على عينة تكونت من (١١٢) مدير مدرسة، و(٣٤٦) معلماً و(٥٢١) طالباً في المدارس الإعدادية والثانوية. ومعاهد المعلمين والمعلمات. حيث أشارت نتائج هذا البحث إلى ما يلي:

- الاتجاه العام للمعلمين هو تفضيل ممارسة أشكال العقاب كوسيلة لتهذيب الطلاب.
- أن أهم أشكال العقاب التي ذكرت باعتبار أنها تثير ضيق التلاميذ الذكور كثيراً متسلسلة تنازلياً هي: (الفصل النهائي من المدرسة، التأديب والتعنيف أمام طلاب الصف، الإنذار بالفصل من المدرسة، العقاب البدني، وتحويل الطالب إلى مدير المدرسة).
- أما أهم العقوبات التي ذكرت باعتبار أنها تثير ضيق الطالبات كثيراً

فهي متسلسلة تنازلياً:-

(الفصل النهائي من المدرسة، التأديب والتعنيف أمام طلاب الصفوف، خصم درجات من السلوك، الإنذار بالفصل من المدرسة، وتحويل الطالبة إلى مديرة المدرسة).

وأما في البيئة الأجنبية فقد أجرى بيرنز (Burns, 1979) دراسة طلب خلالها من (١٤٨) معلماً ومعلمة، و (٧٨٥) طالباً وطالبة في إحدى المدارس الأمريكية الثانوية قائمة شملت (١٥) شكلاً عقابياً و (١٢) حافزاً. وفق فعاليتها في العملية التعليمية، حيث دلت نتائج البحث على أن جميع الطلاب ذكوراً وإناثاً لا يحبذون جميع أشكال العقاب البدني، كذلك التقرير غير الإيجابي الذي ترسله المدرسة إلى البيت، وأن يسخر منهم علناً، أكثر من كرههم لغيرها من أشكال العقاب التي تضمنتها الاستبانة، وقد أعتبر المعلمون التوبيخ، والواجب الإضافي والتأخير بعد انتهاء الدوام الرسمي أكثر أشكال العقاب فعالية، في حين لم يرفض المعلمون استخدام العقاب البدني كأحد أشكال العقاب، وأن المعلمين أكثر ميلاً لاستخدام أشكال العقاب البدني من المعلمات.

وفي دراسة تحليلية لعدد من مواقف العقاب المدرسي توصلت صادق (١٩٩٣) إلى مجموعة من الآراء دونتها عينة من الطالبات في جامعة قطر والمسجلات في مساقات تربوية على مدى أربعة فصول دراسية مختلفة، فقد بلغ عدد المواقف (١٤٩) موقفا، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المراحل الدراسية التي تتعرض فيها الطالبات لأشكال العقاب المختلفة هي المرحلة الإبتدائية ثم الثانوية ثم الإعدادية، وأن أكثر الأسباب التي تدعو إلى استخدام العقاب في مدارس البنات هي: الخطأ في الإجابة أو عدم معرفة السؤال، والتقصير في أداء الواجبات المدرسية: أما بالنسبة إلى أكثر أشكال العقاب استخداماً فكانت :

الضرب سواء باستخدام العصا أو بالمسطرة، ثم وبنسب متقاربة أسلوب التهكم والسخرية والتوبيخ واللوم، وتختلف هذه الأشكال باختلاف المراحل التعليمية.

كذلك أجرى علاونه (١٩٩٥) دراسة تناولت أشكال الضبط الصفي، وأكثرها استخداماً في مدارس البحرين من وجهة نظر المعلمين، والطلاب وهل تختلف هذه الأشكال باختلاف جنس المعلم، وجنس الطالب ومرحلته الدراسية، حيث تكونت الدراسة من (٤٠٢) طالباً وطالبة، و (١٢٨) معلماً ومعلمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين المعلمين والطلاب حول أكثر الأساليب انتشاراً، حيث أظهر المعلمون بشكل عام مجموعة من الأساليب الإيجابية بينما أظهر الطلاب الأساليب العقابية السلبية، كذلك توصلت الدراسة إلى أن الطالبات أظهرن أن المعلمات يعتمدن على الأساليب العقابية الإيجابية كتوضيح القوانين الصفية، أو الإجراءات البسيطة غير القاسية، كنظرات العتاب واللوم، أو الإشارة باليد، أو الصفح أحياناً عن التصرفات البسيطة، حيث ينسجم هذا مع طبيعة المرأة والدور الذي يتوقعه منها المجتمع، في حين ذكر الطلاب أن المعلمين يكثرون من استخدام الأساليب العقابية السلبية أو القاسية، كالتهديد، أو العقاب البدني، أو الحرمان من الحصة، أو الإخراج إلى الإدارة.

وعلى العموم تشير نتائج الدراسات التي تناولت أشكال العقاب وعلاقاتها بجنس الطالب أن التلاميذ الذكور يتعرضون لأنماط مختلفة وشديدة القسوة من أشكال العقاب أكثر من الطالبات، ولعل ذلك ينسجّم مع طبيعة المرأة، والدور الذي يتوقعه منها المجتمع كمربية ومتسامحة، كما أشارت إلى ذلك دراسة علاونه (١٩٩٥)، فيما يشترك جميع الطلبة ذكوراً وإناثاً بكرههم للتعرض للعقاب البدني بجميع أشكاله.

الدراسات التي تناولت أشكال العقاب وعلاقتها بجنس المعلم:

حاولت هذه الدراسات تحديد شكل العقاب الممارس في المدارس، وعلاقة ذلك بجنس المعلم، حيث أجريت دراسات عديدة في هذا المجال، منها الدراسة التي أجرتها جيانيت، وهافيلاند (Jeanneite and Haviland, 1979) على عينة مؤلفة من (٣٦٠) طالباً من الصفوف الأساسية و (١٦) معلماً من معلميهم في ثلاث من المدارس الأمريكية. أشارت نتائجها إلى أن المعلمين كانوا أكثر ميلاً نحو استخدام أشكال مختلفة من العقاب من المعلمات، كذلك كان الطلاب الذين يتعلمون في مدارس يمارس فيها العقاب أكثر تقبلاً له، بالمقارنة مع أولئك الذين يتعلمون في مدارس لا تسمح به.

- ودراسة باركي وكونولي (Parkay & Conoley, 1981) التي أجريت في مدارس الجنوب الغربي في الولايات المتحدة والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين اتجاهات المعلمين نحو استخدام أشكال العقاب البدني، وبعض المتغيرات الأخرى مثل: الخبرة، والجنس، والمستوى التعليمي، توصل الباحثان إلى أن المعلمين يؤيدون العقاب البدني بدرجة أكبر من المعلمات، وأن معلمي المدارس الخاصة أقل ميلاً لاستخدام العقاب من معلمي المدارس العامة.

- كما قامت روز (Rose, 1984) بدراسة للكشف عن عدد من المتغيرات المرتبطة بأشكال العقاب البدني الممارسة في المدارس الأمريكية، ومن هذه المتغيرات جنس المعلم، والمستوى الصفي للطلاب، وطبقت الباحثة إستبانة الانضباط المدرسي على (٣٢٤) مديراً من (١٨) ولاية في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى انتشار واسع لاستخدام العقاب بأشكاله المختلفة مع الطلبة في جميع مستويات الدراسة، وفي جميع المناطق التي خضعت للدراسة، إذ أفاد ٧٤٪ من أفراد العينة أنهم يستخدمون أشكالاً متعددة من العقاب البدني مع تلاميذهم، وأن أهم الأدوات المستخدمة في عقابهم هي العصا، اليد، المساطر، والكتب. كما أظهرت الدراسة أن الإناث أكثر

استخداماً للعقاب من الذكور، كما كانت الهيئات التدريسية الأقل خبرة أكثر استخداماً للعقاب من العينة الأكثر خبرة والمدربة.

- كذلك أجرى الحارثي (١٩٩٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن الاتجاهات السائدة لدى أولياء الأمور، والمعلمين في مدينة مكة المكرمة نحو استخدام العقاب البدني في المدرسة، وعلاقتها ببعض المتغيرات كالجنس، والمستوى التعليمي، والعمر، في الإتجاه نحو العقاب، وذلك باستخدام عينة مكونة من (٤٠٠) ولي أمر، ومعلم، ومعلمة، وتوصل الباحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.05) بين المعلمين الذكور والإناث في الاتجاه نحو أشكال العقاب الأكثر ممارسة في المدرسة.

- وقام أبو عليا (١٩٩٢) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على وجهة نظر المعلمين والطلبة في العقاب في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن وذلك على عينة مكونة من (٨٦٢) طالباً وطالبة. و (٣١٥) معلماً ومعلمة، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة بين المعلمين والمعلمات، حيث أظهرت أن نسبة ٨٣٪ من المعلمين يستخدمون العقاب بأشكاله المختلفة للحد من السلوكات غير السوية والعدوانية. وأن نسبة ٦٤٪ من المعلمات يستخدمن العقاب، ولكن لأسباب أكاديمية: كالتقصير في الدراسة، وعدم إنجاز الواجبات المدرسية كذلك توصلت الدراسة إلى أن المعلمين كانوا أكثر ميلاً لممارسة العقاب من المعلمات.

وهكذا أظهرت الدراسات المتعلقة بجنس المعلم بشكل عام بأن المعلمين أكثر ميلاً لاستخدام العقاب بأشكاله المختلفة من المعلمات، فيما عدا الدراسة التي أجرتها روز (Rose, 1984) والتي أظهرت أن المعلمات أكثر استخداماً للعقاب من المعلمين، في حين توصلت الدراسة التي أجراها الحارثي (١٩٩٠) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.05) بين المعلمين، والمعلمات في الاتجاه نحو أشكال العقاب الأكثر ممارسة في المدرسة.

الدراسات التي تناولت أشكال العقاب وعلاقتها بخبرة المعلم:

أما في مجال الدراسات التي أجريت لمعرفة العلاقة بين خبرة المعلم، وأنماط أشكال العقاب السائدة في المدارس، فقد أجرى ميركيوريو (Mercurio,1972) دراسة لمسح اتجاهات المعلمين الجدد نحو "الضرب بالعصا" في إحدى المدارس الثانوية للبنين في نيوزيلاند (Newzealand) وخاصة بالنسبة للمعلمين في السنة الأولى لمزاولة الخدمة، حيث أظهرت النتائج أن المعلمين الجدد على الرغم من أنهم يأتون المدرسة وهم لا يحبذون استخدام "الضرب بالعصا". فإنهم بمرور الوقت يصبحون أكثر ميلاً لاستخدام هذا الشكل من العقاب البدني متأثرين بالرأي السائد في أن الضرب بالعصا أمر متوقع الحدوث، بينما عزا الباحث ذلك إلى نقص الثقة بالنفس ومطالب العمل، ونقص الخبرة في التدريس.

- كما أجرى الشيخ وسلامة (١٩٨٢) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين والمعلمات في دولة قطر نحو استخدام العقاب، وذلك باستخدام عينة مكونة من (٢٢٥) معلماً ومعلمة، وقد دلت النتائج إلى أن هناك ميلاً لدى غالبية المعلمين والمعلمات نحو استخدام العقاب في حالات الضرورة، على أن يسبق ذلك بحث أسباب الخطأ، ومناقشة التلاميذ فيها، كذلك أظهرت الدراسة أن ممارسة العقاب تتناسب عكسياً مع زيادة سنوات الخبرة في العمل في التدريس، حيث أن المعلمين الأقل خبرة في ممارسة التدريس أكثر استخداماً للعقاب من المعلمين الأكثر خبرة في سنوات التدريس، وأن المعلمين أكثر ميلاً إلى استخدام العقاب من المعلمات، وأشارت نفس الدراسة أن هناك أثراً ذا دلالة إحصائية لمتغير المؤهل التربوي على تقبل استخدام العقاب وممارسته، حيث أشارت إلى أنه كلما زاد المؤهل التربوي الذي يحمله المعلم، أو المعلمة ازدادت معرفته في أساليب التدريس، وقل إحساسه بضرورة العقاب.

- وفي دراسة أجراها الزغل (١٩٨٦) هدفت لمعرفة تأثير أشكال العقاب في عمل التلاميذ وسلوكهم، وعلاقته بالمحيط المدرسي. ومدى ممارسة المعلمين للعقوبات، وتصورهم للعملية التربوية، على عينة تكونت من (١٥٠) طالباً، وطالبة في المدارس التونسية يمثلون مختلف الأعمار، والمستويات التعليمية، والشعب، و (١٠٠) معلم من ذوي الخبرة الطويلة، وحديثي التعيين ممن مارسوا مهنة التدريس، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن جميع أفراد عينة الدراسة مهتمة بمراعاة احترام كل من المعلم والطالب والمدرسة، وأن المعلمين من ذوي الخبرة في التعليم أقل ميلاً لاستخدام العقاب بأشكاله المختلفة من المعلمين حديثي التعيين.

- وكذلك أجرى نيمان، بال، وكالدويل(Nieman, Ball, and Caldwell,1989) دراسة لبيان أثر خبرة المعلم في التعامل مع سلوك الشغب الصفي والعصيان داخل المدرسة، هدفت إلى المقارنة بين أساليب تعامل المعلمين المبتدئين في المرحلة الأساسية، والمرحلة الثانوية مع سلوك الشغب الصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٦١٤) معلماً ومعلمة من المرحلتين الأساسية والثانوية في أمريكا، حيث قام عدد من المراقبين بملاحظة استجابات المعلمين نحو بعض أنواع سلوك الشغب، وقاموا بتسجيل هذه الاستجابات، وتوصلت الدراسة إلى أن اكتساب الخبرة يُعتبر عاملاً مؤثراً في اختيار المعلم لنمط وشكل الاستجابة التي يتعامل بها مع سلوك الشغب، حيث أن المعلمين والمعلمات اختلفوا في الأسلوب الذي تعاملوا به مع سلوك الشغب باختلاف خبراتهم، حيث ظهر من الدراسة أن المعلمين الذين لهم خبرة في التدريس تقل عن ثلاث سنوات يستخدمون العقاب بنسبة أكبر من أولئك الذين تزيد سنوات خبرتهم في التدريس عن ذلك، أي أن المعلمين حديثي التعيين من المرحلتين كانوا أقل قدرة في التعامل مع سلوك الشغب الصفي والعصيان من ذوي الخبرة الطويلة.

وهكذا أجمعت هذه الدراسات التي تناولت علاقة أشكال العقاب بخبرة

المعلم أن ممارسة العقاب بأشكاله المختلفة تتناسب عكسياً مع زيادة سنوات الخبرة في التدريس، وترتبط نفس العلاقة كذلك بالمؤهل التربوي وممارسة أشكال العقاب، حيث أظهرت الدراسات أنه كما زاد المؤهل التربوي الذي يحمله المعلم أصبحت اتجاهاته سلبية نحو العقاب وممارسته.

الدراسات التي تناولت أشكال العقاب السائدة في المدارس بشكل عام :

أما في مجال الدراسات التي تناولت أشكال العقاب السائدة في المدارس بشكل عام، إضافة إلى تناولها بعض المتغيرات الأخرى، فقد أجريت عدة دراسات في بيئات مختلفة منها الدراسة التي أجراها ميليكان والدريني (١٩٨٣) والتي أشارت نتائجها، إلى أن الإجراءات والعقوبات المستخدمة في مدارس دولة قطر الإعدادية، والثانوية للتعامل مع السلوكات العدوانية الطلابية كانت:

- تكرار تحويل الطالب إلى الأخصائي الاجتماعي.
- تحويل الطالب إلى مدير المدرسة.
- الفصل المؤقت.
- إيقاع الغرامة المالية على الطالب لقاء إتلافه ممتلكات المدرسة.
- كتابة تعهد على ولي أمر الطالب.
- الفصل النهائي.

وقام عبيدات (١٩٨٨) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر كل من المرحلة الدراسية، والعمر على الاتجاه نحو العقاب، وممارسته في مدارس مديرية التربية والتعليم لمدينة عمان الكبرى، حيث قام باختيار عينة تكونت من (٢٨٧) مديراً ، ومعلماً طبق عليها مقياس الاتجاهات نحو العقاب البدني الذي طوره البطش (١٩٨٢). وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن أعلى خمسة أنواع من العقوبات

ممارسة في المدارس الأردنية هي على التوالي:

١- الضرب بالعصا.

٢- إعطاء الطالب إنذاراً.

٣- الضرب باليد.

٤- ترك الطالب يقف أمام مقدمة الصف.

٥- عدم السماح له بالمشاركة في الأنشطة المدرسية.

كما أجرى كافيين(Caffyn, 1989) دراسة تناولت اتجاهات معلمي المدرسة الثانوية، والطلبة نحو العقاب، والثواب، حيث صمم استبانة اشتملت على المعززات التي يفضلها المعلمون، والطلبة بهدف تشجيع العمل المدرسي. وكذلك استمرارية السلوك الجيد، كما اشتملت على أساليب العقاب التي تمارس في حالتي التقصير في اداء الأعمال المدرسية، وإظهار السلوكات غير السوية، ووزعت الاستبانة على (٩٩) معلماً و (٥١٠) طلاب، وتوصلت الدراسة إلى أنه بدلاً من ممارسة العقاب، وبهدف تحسين الأداء المدرسي يفضل المعلمون والطلبة تنظيم لقاء خاص مع الطالب المقصر، أو إرسال تقرير للوالدين عن حالته كنوع من العقاب، أما في حالة إظهار السلوك غير المرغوب فيه، فيرى المعلمون والطلبة ضرورة استدعاء ولي الأمر، أو عقد لقاء خاص بين المعلم والطالب، أو إرسال تقرير للأهل، وخلصت الدراسة إلى أن التعزيز أكثر فاعلية من العقاب لضمان حسن الأداء المدرسي والسلوكي.

وفي دراسة هدفت إلى التعرف على إتجاهات المعلمين، والمعلمات نحو ممارسة أشكال العقاب البدني في المدرسة الأردنية، وتأثير متغير المرحلة الدراسية، بالإضافة إلى متغير الجنس، والمؤهل، والخبرة، أجرى البطش (١٩٩١) دراسة على عينة مكونة من (١٠٨٠) معلماً ومعلمة، أشارت نتائجها إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو العقاب البدني، وعدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير

المرحلة، والخبرة على الاتجاه نحو العقاب البدني لدى عينة الدراسة، كما توصلت الدراسة إلى أن العصا هي الأداة الأكثر استخداما في إيقاع العقاب البدني على الطلاب، وأن ما نسبته ٥٧٪ من أفراد عينة الدراسة يوافقون على استبدال أشكال أخرى لضبط السلوك، وتعديله بالعقاب البدني.

أما أشكال العقاب التي يقترحونها كبدائل للعقاب البدني، فهي على التوالي:

- إعطاء واجبات إضافية.
- حرمان الطالب من النشاطات المحببة له.
- إنقاص علامات الطالب.
- الإنذار.
- طرد الطالب من الحصة.
- النقل التأديبي.
- إيقاف التعزيز.
- الحرمان من وثيقة حسن السلوك.
- الإهمال.
- وأخيراً حجز الطالب في صفه بعد مغادرة زملائه المدرسة.

يلاحظ مما سبق في هذا الفصل أن الدراسات أجمعت على وجود أنماط مختلفة من أشكال العقاب، لا زالت تمارس في المدرسة، حيث أشارت معظم الدراسات إلى أن المعلمين أكثر ميلاً لاستخدام العقاب، بل ويؤيدون ممارسته أكثر من المعلمات، فيما عدا الدراسة التي أجرتها روز (Rose, 1984) والتي أظهرت أن الإناث أكثر ميلاً لاستخدام العقاب من الذكور، وأما الدراسة التي أجراها الحارثي (١٩٩٠) فقد توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الذكور والإناث في الاتجاه نحو أشكال العقاب الأكثر ممارسة في المدرسة.

أما بالنسبة لمتغير خبرة المعلم فقد أكدت الدراسات على أن المعلمين من ذوي الخبرة (أكثر من خمس سنوات)، في التعليم أقل ميلاً لاستخدام العقاب باشكاله المختلفة من المعلمين حديثي التعيين باستثناء الدراسة التي أجراها البطش (١٩٩١) والتي توصلت لعدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الخبرة على الاتجاه نحو العقاب لدى عينة الدراسة.

فيما أظهرت الدراسات التي تناولت جنس الطالب أن جميع الطلبة بشكل عام يرفضون جميع أشكال العقاب، حيث أن الطالبات أظهرن أن المعلمات أكثر ميلاً إلى استبدال الأساليب العقابية بأساليب إيجابية أخرى، كتوضيح القوانين الصفية، أو الإجراءات البسيطة غير القاسية كنظرات العقاب واللوم، أو الإشارة باليد، في حين ذكر الطلاب أن المعلمين يكثرون من استخدام الأساليب العقابية السلبية، أو القاسية كالتهديد، أو العقاب البدني، أو الحرمان من الحصة.

كذلك كشفت الدراسات السابقة أن أكثر أشكال العقاب ممارسة هو العقاب البدني، وأن العصا هي الأداة الأكثر استخداماً في العقاب من غيرها، إلا أن هناك توجهاً عند الكثير من المعلمين نحو استبدال أشكال أخرى لضبط السلوك وتعديله بالعقاب البدني كإعطاء الطالب واجبات إضافية، وحرمانه من النشاطات المحببة له لما لها من فاعلية في تعديل السلوك.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً للطريقة، والإجراءات التي اتُّبعت في تنفيذ الدراسة من حيث تحديد مجتمع الدراسة، واختيار العينة، والأدوات المستخدمة في الدراسة، وتطبيقها والمعالجة الإحصائية.

مجتمع الدراسة :

شمل مجتمع الدراسة جميع الطلبة في الصف السابع الأساسي ذكوراً وإناثاً في المدارس الحكومية، والتابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظات جنوب الأردن (الكرك، الطفيلة، معان، العقبة) والتي تضم مديريات التربية التالية: (مديرية تربية الكرك، مديرية تربية القصر، مديرية تربية المزار الجنوبي، مديرية تربية الطفيلة، مديرية تربية معان، مديرية تربية العقبة). وبلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة للعام الدراسي ١٩٩٧/١٩٩٨ حوالي (٨٨٣١) طالباً وطالبة ينتمون إلى (٣٢٠) شعبة، موزعين على (١٩٨) مدرسة. بعد أن تم استثناء المدارس التي تحتوي على صفوف مجمعة والبالغ عددها (٣٢) مدرسة تضم كلا منها نصف شعبة، ويقل عدد طلابها في المعدل عن (٧) طلاب لكل منها، كما تم استثناء المدارس التي تحتوي على شعب غير مجمعة، ويقل عدد الطلاب فيها عن عشرة طلاب، وقد جاءت هذه البيانات وفق إحصائيات أقسام التخطيط التابعة لهذه المديريات. والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المديرية والجنس.

جدول رقم (١)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المديرية والجنس(*)

المديرية	ذكور			إناث		
	عدد المدارس	عدد الشعب	عدد الطلاب	عدد المدارس	عدد الشعب	عدد الطالبات
الكرك	٢٦	٤٨	١٣١٠	٣٠	٤٣	١١٥٩
القصر	٠٩	١٥	٣٨٣	١٣	١٦	٣٦٥
المزار	١٤	٢١	٥٨٦	١٧	٢٤	٥٨٣
الطفيلة	١٥	٣١	٩٤٩	١٩	٢٩	٨٣٥
معان	٢٤	٣٢	٧١٥	١٧	٢٣	٥٨٥
العقبة	٠٧	٢١	٨٠٦	٠٧	١٧	٥٥٥
المجموع	٩٥	١٦٨	٤٧٤٩	١٠٣	١٥٢	٤٠٨٢

عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة (١٧٨٣) طالباً وطالبة، منهم (٩٥٧) طالباً و(٨٢٦) طالبة. وهم يمثلون (٦٤) شعبة صفية، منهم (٣٣) شعبة من الذكور، و(٣١) شعبة من الاناث موزعين على (٣٩) مدرسة ثانوية وأساسية للبنين والبنات، جميعها تضم شعباً للصف السابع الأساسي، وهذه العينة تمثل ما نسبته ٢٠٪ من أفراد مجتمع الدراسة موزعين على مديريات التربية والتعليم في المحافظات الجنوبية من الأردن (الكرك، الطفيلة، معان، العقبة) حسب نسبة تمثيل كل مديرية في مجتمع الدراسة.

وتم اختيار أفراد العينة بالطريقة التالية:

حصر جميع شعب طلبة الصف السابع الأساسي ذكوراً وإناثاً لمجتمع الدراسة. وتم بعد ذلك اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية على مستوى المديرية، والعنقودية على مستوى الشعبة (تم اختيار عدد من الشعب من كل مديرية بحيث يكون مجموع الطلبة فيها مماثلاً لنسبة تمثيل كل مديرية في مجتمع الدراسة).

كما شملت الدراسة (٢٥٦) معلما ومعلمة ممن يقومون بتدريس شعب الصف السابع بواقع أربعة معلمين، وأربع معلمات لكل شعبة صفية تم إختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية.

والجدول رقم (٢) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المديرية، بحيث لا يقل أفراد العينة عن ٢٠٪ من عدد أفراد مجتمع الدراسة.

(*) التقارير الإحصائية الصادرة عن مديريات التربية والتعليم في المحافظات الجنوبية من الأردن للعام الدراسي ١٩٩٧/١٩٩٨م.

جدول رقم (٢)

توزيع عينة الدراسة حسب المديرية وعدد الشعب

المديرية	ذكور				إناث			
	عدد المدارس	عدد الشعب	عدد المعلمين	عدد الطلاب	عدد المدارس	عدد الشعب	عدد المعلمات	عدد الطالبات
الكرك	٥	١٠	٤٠	٢٦٢	٦	٩	٣٦	٢٣٢
القصر	٢	٣	١٢	٧٧	٣	٣	١٢	٧٣
المزار	٣	٤	١٦	١١٧	٣	٥	٢٠	١١٧
الطفيلة	٣	٦	٢٤	١٩٠	٤	٦	٢٤	١٧٦
معان	٥	٦	٢٤	١٥٠	٣	٥	٢٠	١١٧
العقبة	١	٤	١٦	١٦١	١	٣	١٢	١١١
المجموع	١٩	٣٣	١٣٢	٩٥٧	٢٠	٣١	١٢٤	٨٢٦

أداة الدراســـة :

قام الباحث بتطوير استبانة لأغراض الدراسة (ملحق رقم ٣) اشتملت على (٤٣) فقرة، تم عند كتابة فقراتها بالاعتماد على ما جاء في الأدب النظري، وبالاطلاع على ما كتب في هذا المجال من دراسات محلية، وعربية، وعالمية، ومن المؤلفات، والدراسات التي أجريت في علم النفس والتربية، والمتعلقة بدراسة الظاهرة موضع البحث.

صدق المقياس :

تم التأكد من صدق المقياس عن طريق عرضه على لجنة محكمين بلغ عددها (١٥) محكماً من خبراء، ومختصين في التربية، ومن أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية شملت جامعة اليرموك، والجامعة الأردنية، وجامعة مؤتة، كما تم عرضه على مجموعة من المعلمين الذين يمارسون التدريس في الميدان، والمرشدين التربويين، حيث طلب منهم إبداء الرأي حول مدى ملاءمة فقرات المقياس للكشف عن أشكال العقاب السائدة في المدارس الأردنية التابعة لوزارة التربية والتعليم (ملحق رقم ٢) .

وفي ضوء آراء المحكمين، واقتراحاتهم تم تعديل صياغة بعض الفقرات كما تم حذف ست فقرات منها حيث أجمع أكثر من ٧٠٪ من المحكمين على عدم ملاءمتها، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٧) فقرة، صيغت لتتناسب وإجابات المعلمين عليه، ملحق رقم (١)، كما صيغ منه نموذجاً مشابهاً له ليتناسب وإجابات الطلبة، ملحق رقم (٢)، بعد أن تم حذف الفقرات الست ذات الأرقام (٣، ٨، ١٠، ١١، ٣٤، ٣٧) من الملحق رقم (٣) .

ثبات الأداة:

تم حساب ثبات المقياس في هذه الدراسة بطريقة الاختبار، وإعادة الاختبار(Test Re Test)، على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، حيث تجنب الباحث إشراكها في إجراءات التطبيق فيما بعد، وقد تكونت هذه العينة من (٩٠) طالباً وطالبة، ومن (٤٠) معلماً ومعلمة، طبق عليها المقياس بفاصل زمني بين مرتي الاختبار مقداره (٢٠) يوماً، حيث بلغ معامل الثبات للطلاب والطالبات ٩٥. . وللمعلمين والمعلمات ٩٤,. . وهي قيمة ثبات كافية لأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة :

بعد تحديد مجتمع الدراسة المتمثل في طلبة الصف السابع الأساسي واختيار عينة الدراسة، حصل الباحث على موافقة مديريات التربية والتعليم في المحافظات الجنوبية من الأردن، لتطبيق هذه الاستبانة في المدارس التابعة لها (ملحق رقم (١) و(٢) ، وبعد ذلك قام الباحث بتوزيع الأداة على أفراد عينة الدراسة، وأوضح للطلاب طريقة الإجابة، والهدف من الدراسة، حيث تمت الإجابة عليها من قبل الطلاب بصورة مباشرة، وكانت إجاباتهم كاملة على جميع فقرات المقياس. والتي تتكون من (٣٧) فقرة، وكل فقرة يتبعها خمس إجابات تشير إلى

درجة ممارستها على الشكل التالي : (تمارس بدرجة كبيرة جداً، تمارس بدرجة كبيرة، تمارس بدرجة عادية، تمارس بدرجة ضعيفة، لا تمارس نهائياً)، وقد أعطيت الأوزان التالية للإجابات على الترتيب (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، حيث يمثل الحد الأدنى للعلامة الكلية للأداة (٣٧) درجة، بينما الحد الأعلى (١٨٥) درجة .

وبعد أن قام الطلاب والمعلمون بالإجابة على الاستبانات تم جمعها من قبل الباحث حيث بلغ مجموع الإستبانات المرتجعة من الطلبة الذكور (٨٨٥) استبانة، إذ لم تحتسب (٧٢) استبانة وذلك بسبب غياب بعض الطلاب عند تطبيق الاستبانة، أو لعدم اكتمال إجابات بعضهم عليها، أو لتكرار وجود أكثر من إجابة على الفقرة الواحدة. أما الطالبات فقد بلغ مجموع الاستبانات المرتجعة (٧٨٣) استبانة، حيث لم تحتسب (٤٣) استبانة لنفس الأسباب التي وردت عند الطلاب الذكور.

أما بالنسبة للمعلمين (ذكوراً وإناثاً)، فقد تم توزيع الاستبانات الخاصة بهم، وجمعها، وتفريغها كاملة من غير نقص، وقد قام الباحث بتفريغ جميع الإجابات في جداول خاصة، وتحليلها بواسطة الحاسب الآلي.

متغيرات الدراسة :

تعتمد الدراسة ثلاث متغيرات مستقلة، هي :

أ- جنس الطالب وله مستويان : (ذكر، أنثى).

ب- جنس المعلم وله مستويان : (ذكر، أنثى).

ج- خبرة المعلم ولها ثلاثة مستويات :

أ- من بداية الخدمة وحتى خمس سنوات.

ب- من (٦ - ١٠) سنوات.

ج- أكثر من (١٠) سنوات.

ومتغيراً تابعاً واحداً ، هو :

درجة ممارسة كل شكل من أشكال العقاب السائدة في مدارس محافظات الجنوب التابعة لوزارة التربية والتعليم.

وبعد تفريغ الاستبانات، وإدخالها في الحاسوب، استخدمت مجموعة من الأساليب الإحصائية في تحليل البيانات والإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد استُخدم اختبار ت (t-test) لتحديد الفروق بين الطلاب ذكوراً وإناثاً على كل شكل من أشكال العقاب التي تضمنتها الاستبانة، كذلك استخدم اختبار ت (t-test) لتحديد الفروق بين المعلمين ذكوراً وإناثاً على كل شكل من أشكال العقاب التي تضمنتها الاستبانة .

استُخدم تحليل التباين الثنائي (two-way ANOVA) للإجابة على فقرات الاستبانة لمعرفة أثر كل من متغيري الجنس ، والخبرة على كل شكل من أشكال العقاب، والتفاعل الثنائي بينهما، كذلك استخدام اختبار شافيه (Scheffe-Test)، للمقارنات البعدية .

الفصل الرابع

النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة الرامية إلى التعرف على أهم أشكال العقاب السائدة في مدارس محافظات الجنوب التابعة لوزارة التربية والتعليم، وعلاقتها بالجنس لكل من المعلم والطالب وخبرة المعلم، وقد أظهرت الدراسة نتائج متعددة، وسيتم عرضها حسب أسئلة الدراسة على النحو التالي :

١. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نص على ما يلي :

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة المعلمين ، ودرجة ممارسة المعلمات لكل شكل من أشكال العقاب من وجهة نظر الطلاب .

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة : تم استخدام اختبار ت (t-test) للمقارنة بين الأوساط الحسابية لدرجة ممارسة المعلمين والمعلمات لكل شكل من أشكال العقاب من وجهة نظر الطلاب المتضمنة في فقرات الأداة، والجدول رقم (٣) يبين الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري . ومستوى الدلالة لكل شكل من أشكال العقاب .

جدول رقم (٣)

نتائج اختبار ت (t-test) للمتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة المعلمين والمعلمات لكل شكل من أشكال العقاب من وجهة نظر الطلاب

الرقم	الفقـــــرة	ذكور			إناث			مستوى الدلالة
		الوسط الحسابي	لانحراف المعياري	الخطأ المعياري	الوسط الحسابي	لانحراف المعياري	الخطأ المعياري	
١	يقوم بالتكشير وتقطيب الجبين وهو ينظر إلى أخطاء الطالب.	٢,٩٨	١,٣٠	٠,٠٤٤	٣,٠٣	١,٢٢	٠,٤٤	٠,٣٥٥
٢	يقوم باستخدام التأنيب لوقف السلوك المشكل عند الطالب.	٣,٤٠	١,٢٤	٠,٠٤٢	٣,٣٤	١,٣٦	٠,٠٤٨	٠,٣٧٣
٣	يمنعه من الجلوس في المكان الذي يريده في الصف لمدة محدودة.	٢,٨٧	١,٤٢	٠,٠٤٨	٢,٨٦	١,٤٥	٠,٠٥٢	٠,٩٠٦
٤	يقوم بإظهار سلوكه غير المرغوب فيه عند إدانته في مشكلة ما.	٢,٨٨	١,٤١	٠,٠٤٧	٢,٩٧	١,٤٩	٠,٠٥٣	٠,٢٠٨
٥	يقوم بعزله عن المواقف القيادية: عريف صف، رئيس أسرة صفية...	٢,٨٧	١,٤٩	٠,٠٥٠	٢,٥٦	١,٤٨	٠,٠٥٣	*٠,٠٠٣
٦	يقوم بمنعه من المشاركة في الأنشطة المدرسية	٢,١٤	١,٤٣	٠,٠٤٨	٢,٠٩	١,٣٦	٠,٠٤٨	٠,٤٣٩
٧	يقوم بتغيير مكان جلوسه في الصف عند الضرورة.	٣,٢٧	١,٣٨	٠,٠٤٦	٣,٤٩	١,٣٦	٠,٠٤٨	*٠,٠٠١
٨	يطلب من الطلاب النظر للطالب المخطيء بازدراء.	٢,٦٦	١,٤٨	٠,٠٤٩	٢,٣٥	١,٤١	٠,٠٥٠	*٠,٠٠٠
٩	يقوم بعرض أعماله الرديئة أمام طلاب صفه.	٢,٨٤	١,٤٢	٠,٠٤٨	٢,٧٢	١,٤٦	٠,٠٥٢	٠,٠٧١
١٠	يقوم باستعراض أعمال الطلبة المتفوقين أمامه.	٣,٤٥	١,٤٦	٠,٠٤٩	٣,٧٥	١,٣٨	٠,٠٤٩	*٠,٠٠٠
١١	يقوم بتعليق ورقة على صدره مكتوب عليها كلمات للوم والتهكم.	١,٧٨	١,٢٩	٠,٠٤٣	١,٧٨	١,٣١	٠,٠٤٧	٠,١٢٦
١٢	يكلفه بحل واجبات أكثر من زملائه.	٢,٢٥	١,٣٧	٠,٠٤٦	٢,٣٨	١,٣٧	٠,٠٤٩	٠,٠٤٩
١٣	يطلب منه نسخ جزء من كتابه.	٢,٥٤	١,٥١	٠,٠٥١	٢,٦٤	١,٤٤	٠,٠٥٢	٠,١٥١
١٤	يقوم برصد أخطائه ومراقبة سلوكه.	٣,٠٥	١,٣٧	٠,٠٤٩	٢,٧٠	١,٤١	٠,٠٥١	*٠,٠٠٠
١٥	يقوم باستغلال أي فرصة لمعاقبته إذا وقع في الخطأ.	٢,٩٤	١,٤٨	٠,٠٥٠	٢,٦١	١,٤٤	٠,٠٥١	*٠,٠٠٠
١٦	يقوم بالتسامح مع الأخطاء السلوكية البسيطة التي تصدر منه.	٣,١٠	١,٥٤	٠,٠٥٢	٣,٢٥	١,٤٧	٠,٠٥٣	٠,٠٥٧
١٧	يقوم بتأخيره في الصف إذا خرج زملاؤه للاستراحة.	١,٩٥	١,٣١	٠,٠٤٤	١,٧٦	١,١٢	٠,٠٤٠	*٠,٠٠١
١٨	يقوم بتأخيره عن زملائه عند انتهاء ساعات الدوام المدرسي.	١,٦٦	١,١٤	٠,٠٣٨	١,٤٩	١,٠٢	٠,٠٣٦	*٠,٠٠٢

* (P< 0.05)

يتبــع

تابع جدول رقم (٣)

نتائج اختبار ت (t-test) للمتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة المعلمين والمعلمات لكل شكل من أشكال العقاب من وجهة نظر الطلاب

الرقم	الفقـــــرة	ذكور			إناث			مستوى الدلالة
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	
١٩	يقوم بنقله إلى صف أقل من مستوى صفه لفترة قصيرة.	١,٨١	١,٢٣	٠,٠٤١	١,٨٦	١,١٨	٠,٠٤٢	٠,٣٥٠
٢٠	يقوم بإيقافه جانباً أمام طلاب صفه.	٣,٩٨	١,٢٩	٠,٠٤٣	٣,٣١	١,٣٩	٠,٠٤٩	٠,٠٠٠*
٢١	يقوم بطرده من الحصة .	٣,٥٧	١,٣٥	٠,٠٤٥	٢,٥٧	١,٤١	٠,٠٥١	٠,٠٠٠*
٢٢	يقوم بالخصم من علامته وتهديده بذلك.	٣,٦١	١,٣٧	٠,٠٤٦	٣,٦٤	١,٣٧	٠,٠٤٩	٠,٦٨٩
٢٣	يقوم بحرمانه من التقدم للامتحان.	٢,٤٣	١,٤٢	٠,٠٤٨	٢,٢٤	١,٣٣	٠,٠٤٧	٠,٠٠٤*
٢٤	يقوم بتهديده بالرسوب في نهاية العام الدراسي.	٣,٤٦	١,٤٨	٠,٠٥٠	٣,١٨	١,٤٨	٠,٠٥٣	٠,٠٠٠*
٢٥	يقوم بتحويله إلى إدارة المدرسة.	٣,٤٩	١,٣٣	٠,٠٤٥	٣,٥٦	١,٢٩	٠,٠٤٦	٠,٢٤٧
٢٦	يقوم بتحويله إلى المرشد التربوي.	٢,٩٤	١,٣٨	٠,٠٤٦	٣,٧٢	١,٢٩	٠,٠٤٦	٠,٠٠٠*
٢٧	يقوم بتنبيهه بشكل فردي.	٣,٠٦	١,٣٤	٠,٠٤٥	٣,٢٦	١,٣٧	٠,٠٤٩	٠,٠٠٢*
٢٨	يقوم بلومه برفق بشكل فردي.	٣,٠٧	١,٣٩	٠,٠٤٧	٣,٠٧	١,٣٧	٠,٠٤٩	٠,٩٨٥
٢٩	يقوم بلومه بشدة أمام طلاب صفه.	٣,٣٠	١,٣٩	٠,٠٤٧	٣,٠٩	١,٤٦	٠,٠٥٢	٠,٠٠٣*
٣٠	ينسب بإنذاره من إدارة المدرسة.	٢,٨٩	١,٤٣	٠,٠٤٨	٢,٩٥	١,٣٤	٠,٠٤٨	٠,٣٥٠
٣١	يقوم بالتنسيب لمجلس الضبط لنقله إلى مدرسة أخرى إذا تكررت مخالفاته.	٢,٧٤	١,٤٣	٠,٠٤٨	٢,٦٥	١,٤٢	٠,٠٥١	٠,٢٠١
٣٢	يقوم باستدعاء ولي أمره إلى المدرسة.	٣,٠٧	١,٣٩	٠,٠٤٧	٣,٣٣	١,٣٦	٠,٠٤٨	٠,٠٠٠*
٣٣	يكتب تقريراً يظهر سلوكه السلبي وأرسله إلى ولي أمره.	٢,٧٣	١,٣٩	٠,٠٤٧	٢,٥٤	١,٣٧	٠,٠٤٩	٠,٠٠٦*
٣٤	يقوم بالتلميح له باستخدام العقاب البدني.	٣,٦٩	١,٣٣	٠,٠٤٥	٢,٩٤	١,٤٣	٠,٠٥١	٠,٠٠٠*
٣٥	يقوم بإيقاع العقاب البدني عليه.	٣,٩١	١,٢٩	٠,٠٤	٢,٦٨	١,٤٥	٠,٠٥٢	٠,٠٠٠*
٣٦	يقوم أحياناً بالسب والشتم على الطالب المخالف.	٣,٨٤	١,٢٩	٠,٠٤٣	٣,٣٢	١,٥٢	٠,٠٥٤	٠,٠٠٠*
٣٧	يقوم بإيقاع الغرامة المالية عليه لقاء اتلافه ممتلكات المدرسة.	٣,٢٧	١,٤٧	٠,٠٥٠	٢,٩٧	١,٥٠	٠,٠٥٤	٠,٠٠٠*
	المجمـــــــوع	١٠٩,٣٩	٢٣,٧٨	٠,٨٠٠	١٠٤,٧٩٥٧	٢٢,٥٤	٠,٨١	٠,٠٠٠*

* (P< 0.05)

يبين الجدول رقم (٣) أن هناك (٢٢) شكلاً من أشكال العقاب ظهر من خلال ممارستها فروقاً دالة إحصائياً (P< 0.05) تظهر أثر الجنس على كل شكل من أشكال العقاب المستخدمة من قبل المعلمين والمعلمات على الطلاب، ومن جهة نظر الطلاب، منها (١٦) فقرة لصالح الذكور وهي الفقرات ذات الأرقام (٥، ٨، ١٤، ١٥، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٩، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧)، في حين كان هناك (٦) فقرات لصالح الإناث وهي الفقرات ذات الأرقام (٧، ١٠، ١٢، ٢٦، ٢٧، ٣٢)، بينما لم تظهر الأشكال ذات الأرقام التالية وعددها (١٥) شكلاً عقابياً فروقاً ذات دلالة إحصائية وهي : (١، ٢، ٣، ٤، ٦، ٩، ١١، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٨، ٣٠، ٣١).

٢. <u>وللإجابة على السؤال الثاني للدراسة الذي نص على ما يلي :</u>

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة المعلمين ، ودرجة ممارسة المعلمات لكل شكل من أشكال العقاب من وجهة نظر المعلمين .

تم استخدام اختبار ت (t-test) للمقارنة بين الأوساط الحسابية لدرجة ممارسة المعلمين والمعلمات لكل شكل من أشكال العقاب من وجهة نظر المعلمين، المتضمنة في فقرات الأداة، والجدول رقم (٤) يبين نتائج هذه المقارنات .

جدول رقم (٤)

نتائج اختبار ت (t-test) للمتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة المعلمين والمعلمات لكل شكل من أشكال العقاب من وجهة نظر المعلمين

الرقم	الفقـــــرة	ذكور			إناث			مستوى الدلالة
		الوسط الحسابي	لانحراف المعياري	الخطأ المعياري	الوسط الحسابي	لانحراف المعياري	الخطأ المعياري	
١	أقوم بالتكشير وتقطيب الجبين وأنا أنظر إلى أخطاء الطالب.	٢,٤٢	١,١٨	٠,١٠٢	٢,٣٥	١,٠٢	٠,٠٩	٠,٦٠٨
٢	أقوم باستخدام التأنيب لوقف السلوك المشكل عند الطالب.	٣,٠٤	١,١٢	٠,٠٩٧	٢,٧٥	١,١١	٠,١٠٠	٠,٠٤٠ *
٣	أمنعه من الجلوس في المكان الذي يريده في الصف لمدة محدودة.	٢,٢٩	١,١٨	٠,١٠٣	٢,٠٠٨	١,٢٠	٠,١٠٩	٠,٠٦٤ *
٤	أقوم بإظهار سلوكه غير المرغوب فيه عند إدانته في مشكلة ما.	٢,٨٤	١,٣٦	٠,١١٨	٢,٢٤	١,١٩	٠,١٠٧	٠,٠٠٠ *
٥	أقوم بعزله عن المواقف القيادية: عريف صف، رئيس أسرة صفية...	٢,٥٦	١,٣٣	٠,١١٦	١,٩١	١,٠٩	٠,٠٩٨	٠,٠٠٠ *
٦	أقوم بمنعه من المشاركة في الأنشطة المدرسية	١,٦٣	٠,٩٩	٠,٠٨٦	١,٣٧	٠,٧٧	٠,٠٧٠	٠,٠٢١ *
٧	أقوم بتغيير مكان جلوسه في الصف عند الضرورة.	٣,٥٧	١,٠٩	٠,٠٩٥	٣,٦٣	١,١١	٠,١٠٠	٠,٦٩٣
٨	أطلب من الطلاب النظر للطالب المخطيء بازدراء.	١,٣٦	٠,٨٥	٠,٠٧٣	١,١٩	٠,٥٩	٠,٠٥٣	٠,٠٥٧
٩	أقوم بعرض أعماله الرديئة أمام طلاب صفه.	١,٧٣	١,٠٧	٠,٠٩٣	٠,٢٣	٠,٥٣	٠,٠٤٧	٠,٠٠٠ *
١٠	أقوم باستعراض أعمال الطلبة المتفوقين أمامه.	٣,٦٥	١,١٤	٠,٠٩٩	٣,٣٦	١,٤٠	٠,١٢٧	٠,٠٧٣
١١	أقوم بتعليق ورقة على صدره مكتوب عليها كلمات للوم والتهكم.	١,١٦	٠,٥٨	٠,٠٥٠	٠,٠٦	٠,٣٢	٠,٠٣	٠,٠٨١
١٢	أكلفه بحل واجبات أكثر من زملائه.	١,٨٢	١,٠٤	٠,٠٩٠	١,٦٣	٠,٩٤	٠,٠٨٥	٠,١٣٨
١٣	أطلب منه نسخ جزء من كتابه.	١,٥٦	١,٠٣	٠,٠٩٠	١,٥٣	١,٠٠٣	٠,٠٩٠	٠,٧٨١
١٤	أقوم برصد أخطائه ومراقبة سلوكه.	٣,١١	١,٢٦	٠,١١٠	٢,٤٥	١,٣١	٠,١٩	٠,٠٠٠ *
١٥	أقوم باستغلال أي فرصة لمعاقبته إذا وقع في الخطأ.	١,٦٩	١,٠٩٥	٠,٠٩٥	١,٣١	٠,٦٤	٠,٠٥٨	٠,٠٠١ *
١٦	أقوم بالتسامح مع الأخطاء السلوكية البسيطة التي تصدر عنه.	٣,٥٢	١,٣٢	٠,١١٤	٣,٥٠	١,٤٠	٠,١٣	٠,٩٣١
١٧	أقوم بتأخيره في الصف إذا خرج زملاؤه للاستراحة.	١,٥٦	٠,٩٨	٠,٠٩	١,٢٨	٠,٨٣٣	٠,٠٨	٠,٠٤١ *
١٨	أقوم بتأخيره عن زملائه عند انتهاء ساعات الدوام المدرسي.	١,٢٤	٠,٥٩	٠,٠٥١	١,٠٩	٠,٣٤	٠,٠٣١	٠,٠١٢ *

يتبـــع

تابع جدول رقم (٤)

نتائج اختبار ت (t-test) للمتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة المعلمين والمعلمات لكل شكل من أشكال العقاب من وجهة نظر المعلمين

الرقم	الفقـــــرة	ذكور			إناث			مستوى الدلالة
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	
١٩	أقوم بنقله إلى صف أقل من مستوى صفه لفترة قصيرة.	١,٣٦	٠,٧٨	٠,٠٧	١,١٥	٠,٥١	٠,٠٤٦	٠,٠١٣ *
٢٠	أقوم بإيقافه جانباً أمام طلاب صفه.	٢,٥٧	١,١١	٠,٠٩٦	١,٥٠	٠,٨٢	٠,٠٨٣	٠,٠٠٠ *
٢١	أقوم بطرده من الحصة .	١,٩٤	١,٠٣	٠,٠٨٩	١,١٣	٠,٤٩٥	٠,٠٤٥	٠,٠٠٠ *
٢٢	أقوم بالخصم من علامته أوتهديده بذلك.	٢,١٣	١,٢٢	٠,١٠٥	٢,٠٦	١,٢١	٠,١١	٠,٦٤٧
٢٣	أقوم بحرمانه من التقدم للامتحان.	١,٢٨	٠,٨٠	٠,٠٦٩	١,١٥	٠,٥٤	٠,٠٤٩	٠,١٢٧
٢٤	أقوم بتهديده بالرسوب في نهاية العام الدراسي.	٢,٠٠٧	١,١٠	٠,٠٩٦	١,٩٢	١,٠١	٠,٠٩١	٠,٠٠٤ *
٢٥	أقوم بتحويله إلى إدارة المدرسة.	٢,٨٤	١,٠٥١	٠,٠٩١	٢,٣٣	١,٢١	٠,١٠٩	٠,٠٠٠ *
٢٦	أقوم بتحويله إلى المرشد التربوي.	٣,١٦	١,٢٤	٠,١٠٧	٣,٢٠	١,٢٥	٠,١١	٠,٧٧١
٢٧	أقوم بتنبيهه بشكل فردي.	٣,٩٦	١,٠٤	٠,٠٩	٣,٩٤	١,١٦	٠,١٠٥	٠,٨٨٩
٢٨	أقوم بلومه برفق بشكل فردي.	٣,٧٣	١,٠٩	٠,٠٩٤	٣,٧٧	١,١٩	٠,١٠٧	٠,٧٦٢
٢٩	أقوم بلومه بشدة أمام طلاب صفه.	٢,٢٢	١,٠٨	٠,٠٩٤	١,٦٩	١,٠٣	٠,٠٩٢	٠,٠٠٠ *
٣٠	أنسب بإنذاره من إدارة المدرسة.	١,٩٩	١,٠٩	٠,٠٩٥	١,٥٤	٠,٩٦	٠,٠٨٧	٠,٠٠١ *
٣١	أقوم بالتنسيب لمجلس الضبط لنقله إلى مدرسة أخرى إذا تكررت مخالفاته.	٢,٣٠	١,١٩	٠,١٠٣	١,٧١	١,١٠٧	٠,١٠٠	٠,٠٠٠ *
٣٢	أقوم باستدعاء ولي أمره إلى المدرسة.	٣,٢٩	١,٢٢	٠,١٠٦	٢,٩٢	١,٢٩	٠,١٢	٠,٠٢٠ *
٣٣	أكتب تقريراً يظهر سلوكه السلبي وأرسله إلى ولي أمره.	٢,٦٦	١,٢٥	٠,١٠٨	٢,٠٩٧	١,٣٢	٠,١١٩	٠,٠٠١ *
٣٤	أقوم بالتلميح له باستخدام العقاب البدني.	٢,٤٩	١,١٣	٠,٠٩٨	١,٦٦	١,٠١	٠,٠٩	٠,٠٠٠ *
٣٥	أقوم بإيقاع العقاب البدني عليه.	٢,٢٦	١,٠٧	٠,٠٩	١,٢٧	٠,٧٢	٠,٦٥	٠,٠٠٠ *
٣٦	أقوم أحياناً بالسب والشتم على الطالب المخالف.	١,٥٠	٠,٨٤	٠,٠٧	١,١٧	٠,٥١	٠,٠٤٦	٠,٠٠٠ *
٣٧	أقوم بإيقاع الغرامة المالية عليه لقاء اتلافه ممتلكات المدرسة.	٢,٠٩	١,٣٠	٠,١١	١,٦٧	١,١٥	٠,١٠٤	٠,٠٦٠
	المجمـــــــوع	٨٦,٥٤	١٦,٦	١,٤٤	٧٣,٤٦	١٤,٨٣	١,٣٤	٠,٠٠٠

* $(P< 0.05)$

يبين الجدول رقم (٤) أن هناك (٢٣) شكلاً من أشكال العقاب ظهر من خلال ممارستها فروقاً دالة إحصائياً (P< 0.05) تظهر أثر الجنس على كل شكل من أشكال العقاب المستخدمة من قبل المعلمين والمعلمات على الطلاب، ومن جهة نظر المعلمين أنفسهم، وأن جميع هذه الأشكال لصالح المعلمين الذكور والتي تمثلها الفقرات ذات الأرقام (٢، ٤، ٥، ٦، ٩، ١٤، ١٥، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦)، بينما بقية الأشكال التي تضمنتها الفقرات المتبقية والبالغ عددها (١٤) فقرة، لم تظهر أثر للجنس في درجة ممارسة العقاب من قبل المعلمين ذكوراً وإناثاً .

٣. <u>وللإجابة على السؤال الثالث والذي ينص على :</u>

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة المعلمين ودرجة ممارسة المعلمات لكل شكل من أشكال العقاب تختلف بإختلاف خبرة المعلم، والتفاعلات الثنائية بين الجنس والخبرة، عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) .

فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي (٢×٣) لمتغيري الجنس والخبرة، وفي حالة ظهور أثر لمتغير الخبرة أو التفاعل الثنائي بين الجنس والخبرة. فقد تم استخدام اختبار شافيه (Scheffe-Test)، والجداول ذوات الأرقام (٥، ٦، ٧، ٨، ٩) تبين هذه النتائج .

تابع جدول رقم (٥)

الرقم	الفقـــــرة	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
١١	أقوم بتعليق ورقة على صدره مكتوب عليها	الخبرة	٢	١,١٢	٠,٥٦	٢,٥٧	٠,٠٧٩
	كلمات للوم والتهكم.	الجنس	١	٠,٥٤	٠,٥٤	٢,٤٨	٠,١١٦
		التفاعل	٢	٠,٣٤	٠,١٧	٠,٧٧	٠,٤٦٣
١٢	أكلفه بحل واجبات أكثر من زملائه.	الخبرة	٢	٨,٦٩	٤,٣٥	٤,٥٩	٠,٠١١*
		الجنس	١	٠,٧٣	٠,٧٣	٠,٧٨	٠,٣٧٩
		التفاعل	٢	٥,٦٧	٠,٨٤	٢,٩٩	٠,٠٥٢
١٣	أطلب منه نسخ جزء من كتابه.	الخبرة	٢	١١,٧٣	٥,٧٨	٥,٩٩	٠,٠٠٣*
		الجنس	١	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٩٦٢
		التفاعل	٢	٦,٨٧	٣,٤٤	٣,٥١	٠,٠٣١*
١٤	أقوم برصد أخطائه ومراقبة سلوكه.	الخبرة	٢	٠,٢٢	٠,١١	٠,٠٧	٠,٩٣٥
		الجنس	١	٢٣,٩٤	٢٣,٩٤	١٤,٥١	٠,٠٠٠*
		التفاعل	٢	٨,٢٦	٤,١٣	٢,٥٠	٠,٨٤
١٥	أقوم باستغلال أي فرصة لمعاقبته إذا وقع	الخبرة	٢	٠,٢٦	٠,١٣	٠,١٦	٠,٨٥٣
	في الخطأ.	الجنس	١	٧,٠٩	٧,٠٩	٨,٥٧	٠,٠٠٤*
		التفاعل	٢	١,٤٧	٠,٧٤	٠,٨٩	٠,٤١٢
١٦	أقوم بالتسامح مع الأخطاء السلوكية البسيطة	الخبرة	٢	٥,١٠	٢,٥٥	١,٣٨	٠,٢٥٤
	التي تصدر عنه.	الجنس	١	٠,٠٦	٠,٠٦	٠,٠٣	٠,٨٣٥
		التفاعل	٢	٠,٦٦	٠,٣٣	٠,١٨	٠,٨٣٦
١٧	أقوم بتأخيره في الصف إذا خرج زملاؤه	الخبرة	٢	٦,٤٨	٣,٤	٤,٠١	٠,٠١٩*
	للاستراحة.	الجنس	١	٣,٤٧	٣,٤٧	٤,٢٩	٠,٠٣٩*
		التفاعل	٢	٢,٣٩	١,٢٠	١,٨٤	٠,٢٣٠
١٨	أقوم بتأخيره عن زملائه عند انتهاء ساعات	الخبرة	٢	١,١١	٠,٥٦	٢,٤٠	٠,٠٩٣
	الدوام المدرسي.	الجنس	١	١,٣٠	١,٣٠	٥,٦٠	٠,٠١٩*
		التفاعل	٢	٠,٩٥	٠,٤٧	٢,٠٤	٠,١٣٢
١٩	أقوم بنقله إلى صف أقل من مستوى صفه	الخبرة	٢	١,٤٤	٠,٧٢	١,٦٢	٠,٢٠٠
	لفترة قصيرة.	الجنس	١	٢,٥٨	٢,٥٨	٥,٨١	٠,٠١٧*
		التفاعل	٢	٠,٢٠	٠,١٠	٠,٢٣	٠,٧٩٥
٢٠	أقوم بإيقافه جانباً أمام طلاب صفه.	الخبرة	٢	١٤,٥١	٧,٢٥	٧,٢٥	٠,٠٠١*
		الجنس	١	٦٢,٠١	٦٢,٠١	٦١,٩٦	٠,٠٠٠*
		التفاعل	٢	٠,٤٥	٠,٢٢	٠,٢٢	٠,٧٩٩

تابع جدول رقم (٥)

الرقم	الفقـــــــرة	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
٢١	أقوم بطرده من الحصة .	الخبرة	٢	٨,٣٨	٤,١٩	٦,٥٧	٠,٠٠٢*
		الجنس	١	٣٦,٢٣	٣٦,٢٣	٥٦,٨١	٠,٠٠٠*
		التفاعل	٢	٠,٦٤	٠,٤٧	٠,٧٤	٠,٤٧٩
٢٢	أقوم بالخصم من علامته أوتهديده بذلك.	الخبْرة	٢	٣,٩٣	١٥,٤٧	١١,٣١	٠,٠٠٠*
		الجنس	١	٠,٠٧	٠,٠٧	٠,٠٥	٠,٨٢٣
		التفاعل	٢	٠,١٤	٠,٠٧	٠,٠٥	٠,٩٥٠
٢٣	أقوم بحرمانه من التقدم للامتحان.	الخبرة	٢	٤,٤٠	٢,٢٠	٤,٨٤	٠,٠٠٩*
		الجنس	١	٠,٥٤	٠,٥٤	١,٢٠	٠,٢٧٥
		التفاعل	٢	١,١٨	٠,٥٩	١,٣٠	٠,٢٧٥
٢٤	أقوم بتهديده بالرسوب في نهاية العام الدراسي	الخبرة	٢	٩,٢٧	٤,٦٣	٤,٢١	٠,٠١٦*
		الجنس	١	٥,٧٦	٥,٧٦	٥,٢٢	٠;٠٢٣*
		التفاعل	٢	١,٢٨	٠,٦٤	٠,٥٨	٠,٥٦١
٢٥	أقوم بتحويله إلى إدارة المدرسة.	الخبرة	٢	٦,٧٧	٣,٣٩	٢,٦٨	٠,٠٧١
		الجنس	١	١٢,٥٣	١٢,٥٣	٩,٩١	٠,٠٠٢*
		التفاعل	٢	٠,٠٩	٠,٠٥	٠,٠٤	٠,٩٦٤
٢٦	أقوم بتحويله إلى المرشد التربوي.	الخبرة	٢	٠,٠٣	٠,٠١	٠,٠١	٠,٩٩١
		الجنس	١	٠,٠٤	٠,٠٤	٠,٠٢	٠,٨٧٥
		التفاعل	٢	٤,٥٥	٢,٢٧	١,٤٦	٠,٢٣٤
٢٧	أقوم بتنبيهه بشكل فردي.	الخبرة	٢	١,٠٥	١,٥٢	٠,٤٣	٠,٦٥٢
		الجنس	١	٠,١١	٠,١١	٠,٠٩	٠,٧٦٧
		التفاعل	٢	١,١٥	٠,٥٨	٠,٤٧	٠,٦٢٥
٢٨	أقوم بلومه برفق بشكل فردي.	الخبرة	٢	١٢,٨٠	٦,٤	٥,٠٩	٠,٠٠٧*
		الجنس	١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٩٢٠
		التفاعل	٢	١,٤٠	٠,٧٠	٠,٥٦	٠,٥٧٤٠
٢٩	أقوم بلومه بشدة أمام طلاب صفه.	الخبرة	٢	٦,٦٥	٣,٣٣	٣,٠٤	٠,٠٥٠
		الجنس	١	١١,٢٦	١١,٢٦	١٠,٢٩	٠,٠٠٢*
		التفاعل	٢	٢,٩٢	١,٤٦	١,٣٣	٠,٢٦٦
٣٠	أنسب بإنذاره من إدارة المدرسة.	الخبرة	٢	١,٨٧	٠,٩٣	٠,٨٨	٠,٤١٨
		الجنس	١	٩,٩٥	٩,٩٥	٩,٣٣	٠,٠٠٢*
		التفاعل	٢	١,٦١	٠,٨٠	٠,٧٥	٠,٤٧

تابع جدول رقم (٥)

الرقم	الفقـــــرة	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
٣١	أقوم بالتنسيب لمجلس الضبط لنقله إلى مدرسة أخرى إذا تكررت مخالفاته.	الخبرة	٢	١,٢٥	٠,٦٢	٠,٤٧	٠,٦٢٣
		الجنس	١	٢٥,٩٦	٢٥,٩٦	١٩,٧٣	٠,٠٠٠*
		التفاعل	٢	٤,٦٤	٢,٣٢	١,٧٦	٠,١٧٤
٣٢	أقوم باستدعاء ولي أمره إلى المدرسة.	الخبرة	٢	٢,٧٠	١,٣٥	٠,٨٥	٠,٤٢٩
		الجنس	١	٦,٨٢	٦,٨٢	٤,٢٩	٠,٠٣٩*
		التفاعل	٢	٠,١١	٠,٠٦	٠,٠٣	٠,٩٦٦
٣٣	أكتب تقريراً يظهر سلوكه السلبي وأرسله إلى ولي أمره.	الخبرة	٢	١,٩٩	١,٠٠	٠,٦٠	٠,٥٥٠
		الجنس	١	١٩,٥٥	١٩,٥٥	١١,٧٥	٠,٠٠١*
		التفاعل	٢	٠,٥٨	٠,٢٩	٠,١٧	٠,٨٤٠
٣٤	أقوم بالتلميح له باستخدام العقاب البدني.	الخبرة	٢	٥,٣٨	٢,٢٩	٢,٣٥	٠,٠٩٧
		الجنس	١	٣٩,٢٣	٣٩,٢٣	٣٤,٢٧	٠,٠٠٠*
		التفاعل	٢	١,٦٣	٠,٨٢	٠,٧١	٠,٤٩١
٣٥	أقوم بإيقاع العقاب البدني عليه.	الخبرة	٢	٤,٣٥	٢,١٨	٢,٦٢	٠,٠٧٥
		الجنس	١	٥٨,٠٤	٥٨,٠٤	٦٩,٨٦	٠,٠٠٠*
		التفاعل	٢	١,٩٠	٠,٩٥	١,١٥	٠,٣٢٠
٣٦	أقوم أحياناً بالسب والشتم على الطالب المخالف.	الخبرة	٢	٧,٩٣	٣,٩٦	٨,٦٦	٠,٠٠٠*
		الجنس	١	٤,٩٨	٤,٩٨	١٠,٨٩	٠,٠٠١*
		التفاعل	٢	٢,٥٣	١,٢٦	٢,٧٦	٠,٠٦٥
٣٧	أقوم بإيقاع الغرامة المالية عليه لقاء اتلافه ممتلكات المدرسة.	الخبرة	٢	٢,٥٦	١,٢٨	٠,٨٤	٠,٤٣١
		الجنس	١	٨,٣٤	٨,٣٤	٥,٥٠	٠,٠٢٠*
		التفاعل	٢	٣,١٣	١,٦٦	١,٠٩	٠,٣٣٧

* $(P< 0.05)$

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول رقم (٥) أن هناك فروقاً ذات دالة إحصائياً (P< 0.05) تعزى إلى جنس المعلم، وقد ظهرت في إحدى وعشرين شكلاً من أشكال العقاب التي تضمنتها الفقرات ذات الأرقام التالية : (٤، ٥، ٩، ١٤، ١٥، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٤، ٢٥، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧).

ويبين الجدول رقم (٥) كذلك أن هناك فروقاً ذات دالة إحصائياً (P< 0.05) تعزى إلى الخبرة، وقد ظهرت في خمسة عشر شكلاً من أشكال العقاب التي تضمنتها الفقرات ذات الأرقام التالية : (٢، ٣، ٦، ٧، ١٠، ١٢، ١٣، ١٧، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٨، ٣٦)، وقد أوضح الجدول رقم (٤) لصالح مَن تُعزى هذه الفروق.

كما يبين الجدول نفسه أن هناك خمسة أشكال عقابية لم تظهر فروق ذات دالة إحصائياً (P< 0.05) ، وهي الأشكال العقابية التي تضمنتها الفقرات ذات الأرقام التالية : (١، ١١، ١٦، ٢٦، ٢٧) .

وحيث أن نتائج تحليل التباين الثنائي قد أظهرت فروق ذات دالة إحصائياً (P< 0.05) ، لمتغيري الجنس والخبرة والتفاعلات الثنائية بينهما، كما يبين الجدول السابق، فقد استخدم اختبار شافيه (Scheffe-Test) للمقارنات البعدية لمتغير الخبرة من جهة، والتفاعلات الثنائية بين الجنس والخبرة من جهة أخرى، لبيان إلى أي مستوى من مستويات الخبرة الثلاثة (من بداية الخدمة وحتى خمس سنوات، من ٦-١٠ سنوات، وأكثر من ١٠ سنوات)، يعود هذا الأثر ، والجدول رقم (٦) يبين ملخصاً لنتائج اختبار شافية للمقارنات البعدية تبعاً لمستويات الخبرة الثلاثة .

جدول رقم (٦)

ملخص نتائج اختبار شافيه (Scheffe-Test) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمستويات الخبرة الثلاثة على بعد ممارسة أشكال العقاب

الرقم	الفقـــــرة	نتائج اختبار شافيه			
٢	أقوم باستخدام التأنيب لوقف السلوك المشكل عند الطالب.		الخبرة ١-٥ سنوات	الخبرة ٦-١٠سنوات	الخبرة أكثر من ١٠ سنوات
		الخبرة ١-٥	ن = ٩٧	ن = ٦٣	ن = ٩٦
		س̄ (٣,١٣)	–	٢,٢٦	١,٩
		الخبرة ٦-١٠			
		س̄ (٢,٧٥)		–	٠,٠٠٨
		الخبرة أكثر من ١٠ سنوات			
		س̄ (٢,٨٢)			–
٣	أمنعه من الجلوس في المكان الذي يريده في الصف لمدة محدودة.		الخبرة ١-٥ سنوات	الخبرة ٦-١٠سنوات	الخبرة أكثر من ١٠ سنوات
		الخبرة ١-٥	ن = ٩٧	ن = ٦٣	ن = ٩٦
		س̄ (٢,٥٤)	–	* ٣,٢٩	* ٩,٦٠
		الخبرة ٦-١٠			
		س̄ (٢,٠٦)		–	٠,٩
		الخبرة أكثر من ١٠ سنوات			
		س̄ (١,٨١)			–
٦	أقوم بمنعه من المشاركة في الأنشطة المدرسية.		الخبرة ١-٥ سنوات	الخبرة ٦-١٠سنوات	الخبرة أكثر من ١٠ سنوات
		الخبرة ١-٥	ن = ٩٧	ن = ٦٣	ن = ٩٦
		س̄ (١,٧٥)	–	٢,٠٨	* ٦,٦٣
		الخبرة ٦-١٠			
		س̄ (١,٤٦)		–	* ٧,٢٥
		الخبرة أكثر من ١٠ سنوات			
		س̄ (١,٢٩)			–
٧	أقوم بتغيير مكان جلوسه في الصف عند الضرورة.		الخبرة ١-٥ سنوات	الخبرة ٦-١٠سنوات	الخبرة أكثر من ١٠ سنوات
		الخبرة ١-٥	ن = ٩٧	ن = ٦٣	ن = ٩٦
		س̄ (٣,٦٩)	–	٠,٠٠٣	٢,٣٣
		الخبرة ٦-١٠			
		س̄ (٣,٧٣)		–	٢,٢٩
		الخبرة أكثر من ١٠ سنوات			
		س̄ (٣,٣٥)			–
١٠	أقوم باستعراض أعمال الطلبة المتفوقين أمامه.		الخبرة ١-٥ سنوات	الخبرة ٦-١٠سنوات	الخبرة أكثر من ١٠ سنوات
		الخبرة ١-٥	ن = ٩٧	ن = ٦٣	ن = ٩٦
		س̄ (٣,٦٦)	–	٠,٠٠٢	٢,٩٨
		الخبرة ٦-١٠			
		س̄ (٣,٧٠)		–	٢,٧٧
		الخبرة أكثر من ١٠ سنوات			
		س̄ (٣,٢٢)			–

تابع جدول رقم (٦)

الرقم	الفقرة	نتائج اختبار شافيه	الخبرة ١-٥ سنوات	الخبرة ٦-١٠ سنوات	الخبرة أكثر من ١٠ سنوات
١٢	أكلفه بحل واجبات أكثر من زملائه.	الخبرة ١-٥	ن = ٩٧	ن = ٦٣	ن = ٩٦
		س̄ (١,٩٨)	-	٢,٤٨	٤,٩٤ *
		الخبرة ٦-١٠			
		س̄ (١,٦٣)		-	٠,١٦
		الخبرة أكثر من ١٠ سنوات			
		س̄ (١,٥٤)			-
١٣	أطلب منه نسخ جزء من كتابه.	الخبرة ١-٥	ن = ٩٧	ن = ٦٣	ن = ٩٦
		س̄ (١,٧٩)	-	٠,٢٦	٥,٦٧ *
		الخبرة ٦-١٠			
		س̄ (١,٦٨)		-	٢,٦٦
		الخبرة أكثر من ١٠ سنوات			
		س̄ (١,٣١)			-
١٧	أقوم بتأخيره في الصف إذا خرج زملاؤه للاستراحة.	الخبرة ١-٥	ن = ٩٧	ن = ٦٣	ن = ٩٦
		س̄ (١,٦٤)	-	٢,٠٠	٢,٨٦
		الخبرة ٦-١٠			
		س̄ (١,٣٥)		-	٢,٤١
		الخبرة أكثر من ١٠ سنوات			
		س̄ (١,٦٧)			-
٢٠	أقوم بإيقافه جانباً أمام طلاب صفه.	الخبرة ١-٥	ن = ٩٧	ن = ٦٣	ن = ٩٦
		س̄ (٢,٣٩)	-	١,٦	٩,٠٦ *
		الخبرة ٦-١٠			
		س̄ (٢,١٠)		-	٣,٠٢
		الخبرة أكثر من ١٠ سنوات			
		س̄ (١,٧٠)			-
٢١	أقوم بطرده من الحصة .	الخبرة ١-٥	ن = ٩٧	ن = ٦٣	ن = ٩٦
		س̄ (١,٨٢)	-	١,٢٠	٨,٣٧ *
		الخبرة ٦-١٠			
		س̄ (١,٦٢)		-	٢,١٥
		الخبرة أكثر من ١٠ سنوات			
		س̄ (١,٣٥)			-

تابع جدول رقم (٦)

الرقم	الفقــــرة	نتائج اختبار شافيه	الخبرة ١-٥ سنوات	الخبرة ٦-١٠سنوات	الخبرة أكثر من ١٠ سنوات
٢٢	أقوم بالخصم من علامته وتهديده بذلك	الخبرة ١-٥	ن = ٩٧	ن = ٦٣	ن = ٩٦
		س̄ (٢,٥١)	-	٢,٣٩	١١,٧٩ *
		الخبرة ٦-١٠ س̄ (٢,١٠)		-	٢,٧
		الخبرة أكثر من ١٠ سنوات س̄ (١,٦٩)			-
٢٣	أقوم بحرمانه من التقدم للامتحان.	الخبرة ١-٥	ن = ٩٧	ن = ٦٣	ن = ٩٦
		س̄ (١,٣٧)	-	٤,٣٨ *	٢,٦٠
		الخبرة ٦-١٠ س̄ (٦,٠٥)		-	٠,٤٢
		الخبرة أكثر من ١٠ سنوات س̄ (١,١٥)			-
٢٤	أقوم بتهديده بالرسوب في نهاية العام الدراسي.	الخبرة ١-٥	ن = ٩٧	ن = ٦٣	ن = ٩٦
		س̄ (٢,٠١)	-	١٤,٤٨ *	٥,٠١ *
		الخبرة ٦-١٠ س̄ (١,١)		-	٣,٠٣
		الخبرة أكثر من ١٠ سنوات س̄ (١,٥٣)			-
٢٨	أقوم بلومه برفق بشكل فردي.	الخبرة ١-٥	ن = ٩٧	ن = ٦٣	ن = ٩٦
		س̄ (٤,٠١)	-	٦,٢١ *	١,٦٩
		الخبرة ٦-١٠ س̄ (٢,٣٧)		-	١,٥٥
		الخبرة أكثر من ١٠ سنوات س̄ (٣,٦٩)			-
٣٦	أقوم أحياناً بالسب والشتم على الطالب المخالف.	الخبرة ١-٥	ن = ٩٧	ن = ٦٣	ن = ٩٦
		س̄ (١,٥٥)	-	٠,٩٦	١٠,٦٦ *
		الخبرة ٦-١٠ س̄ (١,٤٠)		-	٢,٧٥ *
		الخبرة أكثر من ١٠ سنوات س̄ (١,١)			-

* الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً ($P<0.05$).

س̄ : تمثل الوسط الحسابي لكل مستوى.

- القيم في كل خلية تمثل قيمة شافيه المحسوبة.

- قيمة ف الحرجة = ٣,٠٤ .

ن : عدد أفراد العينة لكل مستوى .

تشير نتائج اختبار شافيه في الجدول رقم (٦)، إلى أن المقارنات البعدية كانت ذات دلالة إحصائية (P<0.05)، حيث يتضح من الجدول أن متوسط درجة ممارسة العقاب للمعلمين والمعلمات ذوي الخبرة من (١-٥) سنوات أعلى بدلالة إحصائية من المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات)، ولصالح ذوي الخبرة من (١-٥) سنوات، حيث تمثل ذلك في الفقرات (٣، ٦، ١٢، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٤، ٣٦) .

كما تشير نتائج الجدول نفسه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (P<0.05) بين متوسط درجة ممارسة العقاب للمعلمين من ذوي الخبرة من (٦-١٠) سنوات، والمتوسط الحسابي للمعلمين من (١-٥) سنوات، ولصالح المعلمين ذوي الخبرة من (٦-١٠) سنوات، كما ورد في الفقرات (٣، ٢٣، ٢٤، ٢٨).

كذلك يتضح من نتائج الجدول نفسه إلى وجود فروق ذات دلالة (P<0.05) بين متوسط درجة ممارسة العقاب للمعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة من (٦-١٠) سنوات، وذوي الخبرة من (أكثر من ١٠ سنوات)، ولصالح ذوي الخبرة من (٦-١٠) سنوات، كما ظهر في الفقرتين (٦، ٣٦) .

وكما ظهر في الجدول السابق بأن الفقرات ذات الأرقام (٢، ٧، ١٠، ١٧)، لم تكن ذات دلالة إحصائية (P<0.05) .

وحيث ظهر في الجدول رقم (٥)، بأن نتائج تحليل التباين الثنائي قد أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية (P<0.05) للتفاعل الثنائي بين متغيري الجنس والخبرة (الجنس×الخبرة) في ثلاث فقرات ذات الأرقام (٤، ٨، ١٣)، فقد استخدم اختبار شافيه (Scheffe-Test) للمقارنات البعدية لبيان إلى أي مستوى من مستويات الخبرة الثلاثة يعود هذا الأثر، والجدول ذات الأرقام (٧، ٨، ٩) تبين هذه النتائج .

جدول رقم (٧)

نتائج اختبار شافيه (Scheffe-Test) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمستويات الخبرة على بعد درجة ممارسة أشكال العقاب للفقرة رقم (٤).

مستويات الخبــرة	ذكور ١-٥ سنوات ن = ٥٥ س (٣,١١)	ذكور ٦-١٠سنوات ن = ٣٧ س (٢,٥٧)	ذكور أكثر من ١٠ سنوات ن = ٤٠ س (٢,٩)	إناث ١-٥ سنوات ن = ٤٢ س (٢,٥٥)	إناث ٦-١٠ سنوات ن = ٢٦ س (٢,٦٢)	إناث أكثر من ١٠ سنوات ن = ٥٦ س (١,٨٢)
ذكور/١-٥ سنوات س = (٣,١١)	-	٠,٧٤ (٢,٢٦)	٠,١٣ (٢,٢٦)	٠,٩٥ (٢,٢٦)	٠,٥٤ (٢,٢٦)	٥,٨٨ * (٢,٢٦)
ذكور/٦- ١٠سنوات س = (٢,٥٧)		-	٠,٢٧ (٢,٢٦)	٠,٠٠١ (٢,٢٦)	٠,٠٠٥ (٢,٢٦)	١,٥٩ (٢,٢٦)
ذكور/أكثر من ١٠ سنوات س = (٢,٩)			-	٠,٣٢ (٢,٢٦)	٠,١٦ (٢,٢٦)	٣,٤٧ * (٢,٢٦)
إناث/١-٥ سنوات س = (٢,٥٥)				-	٠,٠١ (٢,٢٦)	١,٦ (٢,٢٦)
إناث/٦- ١٠ سنوات س = (٢,٦٢)					-	١,٤٤ (٢,٢٦)
إناث/أكثر من ١٠ سنوات س = (١,٨٢)						-

- : العدد العلوي في كل خلية قيمة ف المحسوبة، والعدد السفلي في كل خلية يمثل قيمة ف الحرجة .

* : الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً (P<0.05) .

ن : تمثل عدد الأفراد في كل خلية .

س : تمثل الوسط الحسابي لكل مستوى .

تشير نتائج الجدول رقم (٧)، إلى أن جميع المقارنات البعدية لم تكن ذات دلالة إحصائية (P<0.05)، عدا تلك التي بين المتوسطات الحسابية للإناث ذوات الخبرة أكثر من (١٠) سنوات، والذكور ذوي الخبرة من (١-٥) سنوات، ولصالح الذكور ذوي الخبرة من (١-٥) سنوات، وكذلك بين المتوسطات الحسابية للإناث ذوات الخبرة أكثر من (١٠) سنوات، والذكور أكثر من (١٠) سنوات، ولصالح الذكور ذوي الخبرة كذلك أكثر من (١٠) سنوات.

جدول رقم (٨)

نتائج اختبار شافيه (Scheffe-Test) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمستويات التفاعل بين الجنس والخبرة على بعد درجة ممارسة أشكال العقاب للفقرة رقم (٨)

مستويات الخبـــرة	ذكور ١-٥ سنوات ن = ٥٥ س̄ (١,٣١)	ذكور ٦-١٠سنوات ن = ٣٧ س̄ (١,١٤)	ذكور أكثر من ١٠ سنوات ن = ٤٠ س̄ (١,٦)	إناث ١-٥ سنوات ن = ٤٢ س̄ (١,٢٩)	إناث ٦-١٠ سنوات ن = ٢٦ س̄ (١,٢٣)	إناث أكثر من ١٠ سنوات ن = ٥٦ س̄ (١,٠٩)
ذكور/١-٥ سنوات س̄ = (١,٣١)	–	٠,٢٥ (٢,٢٦)	٠,٧٥ (٢,٢٦)	٠,٠٠٤ (٢,٢٦)	٠,٠٤ (٢,٢٦)	٠,٥٢ (٢,٢٦)
ذكور/٦-١٠سنوات س̄ = (١,١٤)		–	١,٠٣ (٢,٢٦)	٠,١٧ (٢,٢٦)	٠,٠٠٥ (٢,٢٦)	٠,٠٢ (٢,٢٦)
ذكور/أكثر من ١٠ سنوات س̄ = (١,٦)			–	٠,٧٦ (٢,٢٦)	٠,٨٣ (٢,٢٦)	٢,٢٨ * (٢,٢٦)
إناث/١-٥ سنوات س̄ = (١,٢٩)				–	٠,٢٢ (٢,٢٦)	٠,٣٧ (٢,٢٦)
إناث/٦-١٠ سنوات س̄ = (١,٢٣)					–	١,١٣ (٢,٢٦)
إناث/أكثر من ١٠ سنوات س̄ = (١,٠٩)						–

– : العدد العلوي في كل خلية قيمة ف المحسوبة، والعدد السفلي في كل خلية يمثل قيمة ف الحرجة .

* : الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً (P<0.05) .

ن : تمثل عدد الأفراد في كل مستوى .

س̄ : تمثل الوسط الحسابي لكل مستوى .

تشير نتائج الجدول رقم (٨)، إلى أن جميع المقارنات البعدية لم تكن ذات دلالة إحصائية (P<0.05)، عدا تلك التي بين المتوسطات الحسابية للإناث ذوات الخبرة أكثر من (١٠) سنوات، والذكور ذوي الخبرة أكثر من (١٠) سنوات، ولصالح الذكور ذوي الخبرة أكثر من (١٠) سنوات .

جدول رقم (٩)

نتائج اختبار شافيه (Scheffe-Test) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمستويات التفاعل بين الجنس والخبرة على بعد درجة ممارسة أشكال العقاب للفقرة رقم (١٣)

مستويات الخبـــرة	ذكور ١-٥ سنوات ن = ٥٥ س̄ (١,٦٢)	ذكور ٦-١٠سنوات ن = ٣٧ س̄ (١,٥٧)	ذكور أكثر من ١٠ سنوات ن = ٤٠ س̄ (١,٤٨)	إناث ١-٥ سنوات ن = ٤٢ س̄ (٢,٠٢)	إناث ٦-١٠ سنوات ن = ٢٦ س̄ (١,٤٦)	إناث أكثر من ١٠ سنوات ن = ٥٦ س̄ (١,٢٠)
ذكور/١-٥ سنوات س̄ = (١,٦٢)	-	٠,٢٢ (٢,٢٦)	٠,٢٧ (٢,٢٦)	٠,٧٨ (٢,٢٦)	٠,٠٩ (٢,٢٦)	٠,٩٩ (٢,٢٦)
ذكور/٦-١٠سنوات س̄ = (١,٥٧)		-	٠,٠٣ (٢,٢٦)	٠,٨١ (٢,٢٦)	٠,٠٤ (٢,٢٦)	٠,٦٢ (٢,٢٦)
ذكور/أكثر من ١٠ سنوات س̄ = (١,٤٨)			-	١,٢٢ (٢,٢٦)	٠,٠٠١ (٢,٢٦)	٠,٣٧ (٢,٢٦)
إناث/١-٥ سنوات س̄ = (٢,٠٢)				-	٠,٠٣ (٢,٢٦)	٣,٢٩ * (٢,٢٦)
إناث/٦-١٠ سنوات س̄ = (١,٤٦)					-	٠,٢٤ (٢,٢٦)
إناث/أكثر من ١٠ سنوات س̄ = (١,٢٠)						-

- : العدد العلوي في كل خلية قيمة ف المحسوبة، والعدد السفلي في كل خلية يمثل قيمة ف الحرجة .

* : الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً (P<0.05) .

ن : تمثل عدد الأفراد في كل مستوى .

س̄ : تمثل الوسط الحسابي لكل مستوى .

تشير نتائج الجدول أعلاه، إلى أن جميع المقارنات البعدية لم تكن ذات دلالة إحصائية (P<0.05)، عدا تلك التي بين المتوسطات الحسابية للإناث ذوات الخبرة أكثر من (١٠) سنوات، والإناث ذوات الخبرة من (١-٥) سنوات، ولصالح الإناث ذوات الخبرة من (١-٥) سنوات .

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أشكال العقاب السائدة في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم اتجاه طلبة الصف السابع الأساسي في إقليم جنوب الأردن، الذي يشمل محافظات : (الكرك، الطفيلة، معان، العقبة). كما هدفت إلى استقصاء أثر كل من جنس الطالب، وجنس المعلم وخبرته، على درجة ممارسة هذه الأشكال العقابية المختلفة. وقد توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج، يمكن تفصيلها على النحو التالي :

فيما يتعلق بدرجة ممارسة المعلمين، ودرجة ممارسة المعلمات على كل شكل من أشكال العقاب السائدة في المدرسة من وجهة نظر الطلاب، فقد أظهرت نتائج هذه الدراسة (جدول رقم ٣)، أن إجابات الطلاب والطالبات كانت متباينة حول بعض أشكال العقاب السائدة في المدارس، وبالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية، يلاحظ بأن ذلك يميل لصالح المعلمين الذكور، إذ أظهرت إجابات الطلاب ارتفاعاً ملحوظاً في مواقف العقاب التي يواجهونها مقارنة مع المواقف العقابية التي أظهرتها إجابات الطالبات. كما اتسمت الأشكال العقابية التي تمارس ضدهم بأنها قاسية، وأكثر شدة عنها عند الطالبات، وقد تمثل ذلك في (١٦) فقرة من فقرات الاستبانة، حيث أشارت هذه الفقرات إلى الأساليب العقابية التالية : قيام المعلم بعزل الطالب عن المواقف القيادية، والطلب من الطلاب النظر للطالب المخطئ بازدراء. كما اعتقد الطلبة بأن المعلمين يقومون برصد أخطائهم ومراقبة سلوكهم، كما يقومون باستغلال أي فرصة لمعاقبتهم إذا وقعوا في الخطأ، كذلك أفاد الطلبة بأن المعلمين يقومون بتأخيرهم عن زملائهم عند خروجهم للاستراحة، أو عند انتهاء ساعات الدوام المدرسي. كذلك يقوم المعلمون

بتكرار إيقاف الطالب جانباً أمام طلاب صفه. كما أظهر طلبة الصف السابع كذلك بأن المعلمين يلجأون لممارسة الأشكال العقابية التالية ضدهم:

قيام المعلم بتكرار طرد الطلبة من الحصة، وحرمانهم من التقدم للامتحان، وتهديدهم بالرسوب في نهاية العام الدراسي، ولومهم بشدة أمام طلاب صفهم، وكتابة تقرير يظهر سلوك الطالب السلبي ويرسل إلى ولي أمره والتلميح لهم باستخدام العقاب البدني، والقيام بإيقاع العقاب البدني عليهم، كذلك يقوم المعلم أحياناً بالسب والشتم على الطالب المخالف، وإيقاع الغرامة المالية عليه لقاء إتلافه ممتلكات المدرسة .

فيما أظهرت نتائج إجابات الطالبات بأن المعلمات يملن إلى ممارسة الأشكال العقابية التي تتوافق وطبيعة تكوين المرأة السيكلوجي، والتي تتصف باللين والمحاباة، كما أشارت لذلك دراسة البطش (١٩٩١) وقد تمثل ذلك في (٦) فقرات من فقرات الاستبانة، تضمنت الأساليب العقابية التالية : ممارسة أسلوب تغيير مكان جلوس الطالبات المخالفات في الصف عند الضرورة. وكذلك يقمن باستعراض أعمال الطالبات المتفوقات أمامهن. كما اعتقدن بأن المعلمات يكلفن الطالبات بالقيام بواجبات بيتية كنوع من العقاب لتقليل السلوك غير المرغوب فيه، كما تقوم المعلمات بتحويل الطالبات إلى المرشدة التربوية وكذلك تنبيه الطالبة المخالفة بشكل فردي، وتكرار استدعاء ولي أمرها إلى المدرسة.

ولدى المقارنة بين استجابات الطلبة من الجنسين على هذه الأشكال نلمس بعض الفروق التي تكشف عن ميل المعلمين إلى القسوة في العقاب قياساً بما تمارسه المعلمات من تلك الأشكال، إذ ربما يرجع ذلك وكما جاء في دراسة علاونة (١٩٩٥) لكون الطلبة يمارسون سلوكات تستثير العنف والقسوة لدى المعلمين أكثر من الطالبات اللواتي تتسم سلوكاتهن باستثارات تعتمد على استخدام الكلام اللفظي والنصح والإرشاد، دون أن تضطر المعلمة إلى اللجوء لاستخدام أساليب عنيفة مثل : استخدام العقاب البدني أو التلويح به . أو حتى إخراج

الطالبة إلى إدارة المدرسة .

وبهذا تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه الدراسة التي أجراها علاونة (١٩٩٥)، والتي أشارت نتائجها إلى أن الطالبات أظهرن أن المعلمات يعتمدن على الأساليب العقابية الإيجابية، كتوضيح القوانين الصفية، أو الإجراءات البسيطة غير القاسية، كنظرات العتاب واللوم، في حين ذكر الطلاب بأن المعلمين يكثرون من استخدام الأساليب العقابية السلبية كالزجر والتهديد، وممارسة العقاب البدني ضدهم .

كما تتفق كذلك مع الدراسة التي أجراها البطش (١٩٩١) على عينة ممثلة لجميع معلمي ومعلمات المدارس في الأردن، والتي أشارت نتائجها إلى أن لدى المعلمين ميلاً للجوء إلى ممارسة أشكال العقاب وخاصة البدني أكثر من المعلمات، وقد عزت الدراسة ذلك إلى طبيعة تربية الإناث في المجتمعات العربية، ومنها المجتمع الأردني. والتي تركز على أن تنشأ الإناث في جو من الهدوء يسوده البعد عن العنف في التعامل مع السلوكات غير المرغوب فيها الصادرة عن الآخرين. ولا تكون سبباً في إرغام الأهل، وبالتالي المعلمة على استخدام العنف والقسوة البدنية، إذ أن ذلك يتناقض مع أساليب التنشئة الاجتماعية المتبعة في هذا المجتمع، إلا أن هذا النمط من التنشئة لا يشكل نقصاً أو عيباً عند الأولاد ، كما هو الحال عند البنات، ولعل هذا ينسجم مع ما توصلت إليه دراستنا هذه، خاصة وأن مجتمعي الدراسة متشابهان .

كذلك اتفقت هذه الدراسة مع ما توصلت إليه الدراسة التي أجراها بيرنز (Burns,1979) ، والتي دلت نتائجها على أن المعلمين يمارسون استخدام العقاب البدني كأحد أشكال الضبط المدرسي، وأن المعلمين أكثر ميلاً لممارسة أشكال متعددة من العقاب أكثر من المعلمات. ودراسة كاظم (١٩٥٩)، والتي أشارت إلى أن الاتجاه العام للمعلمين هو تفضيلهم لممارسة أشكال متعددة من العقاب كوسيلة لتهذيب الطلاب وتعديل سلوكهم غير المرغوب فيه .

الطالبة إلى إدارة المدرسة .

وبهذا تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه الدراسة التي أجراها علاونة (١٩٩٥)، والتي أشارت نتائجها إلى أن الطالبات أظهرن أن المعلمات يعتمدن على الأساليب العقابية الإيجابية، كتوضيح القوانين الصفية، أو الإجراءات البسيطة غير القاسية، كنظرات العتاب واللوم، في حين ذكر الطلاب بأن المعلمين يكثرون من استخدام الأساليب العقابية السلبية كالزجر والتهديد، وممارسة العقاب البدني ضدهم .

كما تتفق كذلك مع الدراسة التي أجراها البطش (١٩٩١) على عينة ممثلة لجميع معلمي ومعلمات المدارس في الأردن، والتي أشارت نتائجها إلى أن لدى المعلمين ميلاً للجوء إلى ممارسة أشكال العقاب وخاصة البدني أكثر من المعلمات، وقد عزت الدراسة ذلك إلى طبيعة تربية الإناث في المجتمعات العربية، ومنها المجتمع الأردني. والتي تركز على أن تنشأ الإناث في جو من الهدوء يسوده البعد عن العنف في التعامل مع السلوكات غير المرغوب فيها الصادرة عن الآخرين. ولا تكون سبباً في إرغام الأهل، وبالتالي المعلمة على استخدام العنف والقسوة البدنية، إذ أن ذلك يتناقض مع أساليب التنشئة الاجتماعية المتبعة في هذا المجتمع، إلا أن هذا النمط من التنشئة لا يشكل نقصاً أو عيباً عند الأولاد ، كما هو الحال عند البنات، ولعل هذا ينسجم مع ما توصلت إليه دراستنا هذه، خاصة وأن مجتمعي الدراسة متشابهان .

كذلك اتفقت هذه الدراسة مع ما توصلت إليه الدراسة التي أجراها بيرنز (Burns,1979) ، والتي دلت نتائجها على أن المعلمين يمارسون استخدام العقاب البدني كأحد أشكال الضبط المدرسي، وأن المعلمين أكثر ميلاً لممارسة أشكال متعددة من العقاب أكثر من المعلمات. ودراسة كاظم (١٩٥٩)، والتي أشارت إلى أن الاتجاه العام للمعلمين هو تفضيلهم لممارسة أشكال متعددة من العقاب كوسيلة لتهذيب الطلاب وتعديل سلوكهم غير المرغوب فيه .

أما بالنسة للنتائج المتعلقة بدرجة ممارسة المعلمين، ودرجة ممارسة المعلمات على كل شكل من أشكال العقاب السائدة في مدارس المحافظات الجنوبية من وجهة نظر المعلمين. فقد أشارت نتائج هذه الدراسة (جدول رقم ٤) إلى وجود أثر ذي دلالة تعزى إلى جنس المعلم على درجة ممارسة أشكال العقاب، إذ أبدى المعلمون ميلاً أكثر من المعلمات نحو ممارسة كافة مستويات العقاب للحد من السلوك غير المرغوب فيه وتعديله، حيث تمثل ذلك في (٢٣) فقرة أظهرت جميعها بأن كافة المعلمين ولمختلف مستويات الخبرة قد مارسوا هذه الأشكال أكثر من المعلمات، فيما لم يظهر أثر ذو دلالة إحصائية لصالح الإناث على جميع الأشكال العقابية التي تمثلها الاستبانة وهذا ربما يعود إلى طبيعة الدور الذي تقوم به المرأة في المجتمعات العربية المتصفة بالهدوء النسبي، والبعد عن استعمال العنف إذا ما قيست بطبيعة الرجل، وكما جاء ذلك أيضاً في الدراسة التي قام بها الشيخ وسلامة (١٩٨٢)، وربما يرجع ذلك إلى طبيعة تقسيم العمل والأدوار في الأسرة، إذ يبدو أن المعلمات أكثر تقبلاً من المعلمين لتطبيق تعليمات الانضباط المدرسي بدلاً من ممارسة العقاب بأشكاله المختلفة، وهذا الوضع لا يخص محافظات الأردن الجنوبية، بل هو شامل لجميع مناطق المملكة. نظراً لتشابه الوضع الثقافي، والتربوي على مستوى المجتمع الأردني ككل. حيث أكدت ذلك أيضاً نتائج الدراسة التي أجراها الجعنيني (١٩٩٥)، على جزء آخر من المجتمع الأردني.

وبشكل عام فإن هذه النتيجة تنسجم مع نتيجة السؤال (الأول) في هذه الدراسة، والتي أظهرت ميلاً أكثر نسبياً لدى المعلمين نحو استخدام أشكال عقابية تميل إلى القسوة بدرجة أكبر مما هو لدى المعلمات، إلا أن الطلاب أفادوا بأن هذه الأشكال العقابية التي تمارس من قبل المعلمين أكثر قسوة مما جاء في إجابات المعلمين أنفسهم. وربما يفسر لجوء المعلمين لاستخدام أشكال مختلفة من العقاب في مثل هذا الصف إلى الطالب نفسه، فأخطاء الطالب وخاصة السلوكية

منها كثيرة، وكثير منها غير مقصود، إذا ما قيست بالسلوكات الهادفة للطلبة الأكبر منه سناً والأعلى مرحلة، وهذا ما أيدته الدراسة التي أجرتها صادق (١٩٩٥)، والتي رأت كذلك إلى أنه قد يرجع ذلك إلى طبيعة الفترة العمرية التي يعيشها الطالب، وقد تعود إلى جهله بالأنظمة والقوانين وتعليمات الانضباط المدرسي، حيث تزداد هذه السلوكات العفوية التي كثيراً ما تثير غضب المعلمين في ظل تزايد أعداد الطلبة في الصف.

فيما توصلت الدراسة التي أجراها نصّار (١٩٩٢) كذلك إلى بعض الخصائص الشخصية للمعلمين، كسرعة الغضب، وعدم الأناة والصبر، ومحدودية إعداد وتأهيل بعضهم الآخر خاصة حديثي التعيين، التي قد تزيد من ممارسة العقاب في هذا الصف عنه في الصفوف الأخرى.

هذا وقد جاءت إجابات الطلبة متفقة مع إجابات المعلمين والذين أقرّوا خلالها بممارستهم للأشكال العقابية التي تضمنتها الفقرات الأربعة عشر التالية: القيام بعزل الطالب المشكل عن المواقف القيادية، ومتابعة أخطائه ومراقبة سلوكه، واستغلال أي فرصة لمعاقبته إذا وقع في الخطأ، وتكرار تأخيره في الصف إذا خرج زملاؤه للاستراحة أو عند انتهاء ساعات الدوام المدرسي، كما يقومون بإيقافه جانباً أمام طلاب صفه، وطرده من الحصة، وحرمانه من التقدم للامتحان، كذلك يقومون بتهديده بالرسوب في نهاية العام، ولومه بشدة أمام طلاب صفه، ويقومون أحياناً بكتابة تقرير يظهر سلوكه السلبي ويرسلونه إلى ولي أمره، كما يقومون بالتلميح باستخدام العقاب البدني، وممارسة استخدام العقاب البدني عليه، وأخيراً القيام أحياناً بالسب والشتم على الطالب المخالف . .

وتعني هذه النتائج بصورة واضحة أن المعلمين يميلون لاستخدام الأشكال العقابية الأكثر قسوة بصفة عامة، وهذه النتيجة تتفق مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة الشيخ وسلامة (١٩٨٢) في دولة قطر، والتي أشارت إلى أن لدى غالبية المعلمين ميلاً إيجابياً نحو استخدام العقاب ضد الطلبة وعند الضرورة،

ويتفق الباحث هنا مع ما ذكره عبيدات (١٩٨٨) من أن ذلك ربما يعزى إلى أن ممارسة الأشكال العقابية الأكثر قسوة وشدة من وجهة نظر المعلمين، تؤدي إلى التقليل من المشاكل السلوكية عند بعض الطلبة، لكون هؤلاء الطلبة لا يهتمون إلا بما ينفذ بهم مباشرة، ويؤدي ذلك إلى شعورهم بالخوف أكثر مما لو نفذت عقوبات أخرى مثل الإنذار، بالإضافة إلى أنهم لا يدركون أثر العقوبات الأخرى وأهميتها .

وبهذا تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من جيانيت وهافيلاند (Jeanneit and Haviland,1979)، التي أشارت إلى أن المعلمين أكثر ميلاً نحو استخدام العقاب من المعلمات، ودراسة باركي وكونولي (Parkay & Conoley,1981) ، والتي أشارت نتائجها إلى أن المعلمين يؤيدون العقاب البدني بدرجة أكبر من المعلمات .

بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي أجرتها روز (Roso,1984) على المدارس الأمريكية والتي أظهرت أن المعلمات أكثر استخداماً للعقاب من المعلمين، وربما يعود هذا الاختلاف إلى طبيعة المرأة الأجنبية التي تخالف طبيعة المرأة العربية، من حيث الظروف التي نشأت فيها، كما تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الحارثي (١٩٩٠)، والتي أشارت إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لعامل الجنس في الاتجاه نحو العقاب وممارسته، وقد يعود سبب الاختلاف في نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراستين السابقتين إلى الاختلاف في مستوى العينة وعددها، وحجم المجتمع الذي تم اختيار العينة منه، أو كون الدراستين السابقتين قد أجريتا على مجتمعات تختلف عن مجتمع هذه الدراسة .

أما فيما يتعلق بالفروق المحتملة بين آراء المعلمين (ذكوراً وإناثاً) تبعاً لمستوى الخبرة، والتفاعلات الثنائية بين الجنس والخبرة، فقد أشارت النتائج الواردة في الجداول (٥، ٦، ٧، ٨، ٩) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية

(P<0.05) لمستويات الخبرة الثلاثة : من (١-٥) سنوات، ومن (٦-١٠) سنوات، والخبرة أكثر من (١٠) سنوات، حيث يبين الجدول رقم (٥)، أن هناك فروقاً تعزى إلى مستوى الخبرة تمثلت في خمس عشرة فقرة من فقرات الاستبانة، وفروقاً أخرى تعزى إلى جنس المعلم تمثلت في إحدى وعشرين فقرة. فيما أظهرت ثلاث فقرات فروقاً ذات دلالة إحصائية تبين أثر التفاعل بين الجنس والخبرة. وجاءت الفروق واضحة على مجال مستويات الخبرة الثلاثة، حيث يبين الجدول رقم (٦) فروق أثر عامل الخبرة على درجة ممارسة أشكال العقاب ، وأن مصادر هذه الفروق ترجع بالدرجة الأولى إلى التفاعل بين المستوى الأول، والمستوى الثالث للخبرة، وأنه أكثر عند المستوى الأول من (١-٥) سنوات، والذي يؤيد ميل المعلمين (ذكوراً وإناثاً) إلى ممارسة أشكال العقاب المختلفة أكثر من ذوي الخبرة التي تزيد عن (١٠) سنوات، حيث تمثل ذلك في ثماني فقرات هي : منع الطلبة من الجلوس في الأماكن التي يريدونها في الصف لمدة محدودة ومنعهم من المشاركة في الأنشطة المدرسية، وتكليف المخالفين منهم بحل واجبات أكثر من زملائهم، وايقافهم جانباً أمام طلاب صفهم وطردهم من الحصة، والخصم من علاماتهم أو تهديدهم بها، وتهديدهم بالرسوب في نهاية العام، والقيام أحياناً بالسب والشتم على المخالفين منهم .

كما تشير نتائج الجدول رقم (٦) كذلك، إلى وجود فروق ترجع إلى التفاعل بين المستوى الأول من الخبرة، والمستوى الثاني، ولصالح المستوى الثاني، وذلك في أربع فقرات تضمنت الأشكال العقابية التالية : مَنع الطلبة من الجلوس في الأماكن التي يريدونها في الصف لفترة محددة، وحرمانهم من التقدم للامتحان، وتهديدهم بالرسوب في نهاية العام، والقيام بلومهم بشكل فردي.

كذلك أشارت نتائج نفس الجدول، إلى وجود فروق بين المستوى الثاني من الخبرة. والمستوى الثالث، ولصالح المستوى الثاني ، كما جاء ذلك في الفقرتين

(٦، ٣٦)، والتي تنص الأولى منهما على : قيام المعلم بمنع الطالب من المشاركة في الأنشطة المدرسية، أما الثانية فتتمثل في قيام المعلم بالسب والشتم على الطالب المخالف، أما بالنسبة للفقرة رقم (٢)، والتي تنص على استخدام التأنيب لوقف السلوك المشكل عند الطالب. فقد كانت الفروق بين المستوى الأول من الخبرة، والمستوى الثاني، ولصالح المستوى الأول. أما الفقرتين (٧، ١٠) والتي تنص الأولى منهما على قيام المعلم بتغيير مكان جلوس الطالب في الصف عند الضرورة، أما الثانية والتي تتضمن قيام المعلم باستعراض أعمال الطلبة المتفوقين أمام زملائهم، فقد كانت الفروق بين المستوى الأول من الخبرة وبين المستوى الثالث، ولصالح المستوى الأول. بينما الفقرة رقم (٧)، والتي تنص على: قيام المعلم بتأخير الطلبة المخالفين في الصف إذا خرج زملائهم للاستراحة، فكانت الفروق بين المستويين الأول والثالث من الخبرة، ولصالح المستوى الثالث.

كما أظهرت النتائج الواردة في الجداول ذات الأرقام (٧، ٨، ٩) بأن هناك أثر للتفاعل الثنائي بين متغيري الجنس والخبرة، تضمنتها الفقرات ذات الأرقام (٤، ٨، ١٣)، وقد أظهر اختبار شافيه (Scheffe-Test) للمقارنات البعدية، جدول رقم (٧)، على أنه بالنسبة للفقرة رقم (٤)، والتي تنص على قيام المعلم بإظهار سلوك الطالب غير المرغوب فيه عند إدانته في مشكلة ما، فقد كانت الفروق بين الإناث ذوات الخبرة التي تزيد عن (١٠) سنوات، وكل من الذكور ذوي المستويين من الخبرة من (١-٥) سنوات ، وأكثر من (١٠) سنوات، وكانت لصالح الذكور في كلتا الحالتين. أي أن المعلمين حديثي التعيين منّ ذوي الخبرة من (١-٥) سنوات ، يميلون لممارسة أشكال العقاب التي تتضمن اللوم، والتشهير بالطالب أكثر من المعلمات ذوات الخبرة التي تزيد عن (١٠) سنوات .

كما أشارت نتائج هذه الدراسة والتي جاءت في الجدول رقم (٨)، إلى أن المعلمين من ذوي الخبرة أكثر من (١٠) سنوات، يفسحون المجال للطلاب للنظر إلى زملائهم الذين يخطئون في إجاباتهم أو يمارسون سلوكات غير مرغوب فيها

بتهكم وازدراء أكثر من المعلمات من نفس المستوى من الخبرة أثناء التعامل مع الطالبات، وأظهرت الفروق بين مستوى خبرة الإناث أكثر من (١٠) سنوات، وبين ذوات الخبرة من (١-٥) سنوات على الفقرة التي تشير إلى ممارسة العقاب ضد الطالبات بنسخ جزء من الكتاب المدرسي، لصالح ذوات الخبرة من (١-٥) سنوات.

وبهذا تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشيخ وسلامة (١٩٨٢)، من أن ممارسة المعلمين للعقاب تتناسب عكسياً مع زيادة سنوات الخبرة في العمل في التدريس، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة الزغل (١٩٨٦)، والتي أشارت نتائجها إلى أن المعلمين ذوي الخبرة في التعليم أقل ميلاً لاستخدام العقاب بأشكاله المختلفة من المعلمين حديثي التعيين، واتفقت كذلك مع الدراسة التي قام بها نيمان، بال، وكالدويل (Nieman, Bal, and Caldwell,1989)، والتي توصلت إلى أن المعلمين والمعلمات اختلفوا في الأسلوب الذي تعاملوا به مع السلوكات غير المرغوبة باختلاف خبراتهم، إذ أن المعلمين حديثي التعيين كانوا أقل قدرة على التعامل مع السلوكات غير المرغوب فيها من ذوي الخبرة الطويلة. بينما اختلفت هذه النتيجة مع الدراسة التي قام بها ميركيوريو (Mercurio,1972)، والتي أظهرت نتائجها بأن المعلمين حديثي التعيين على الرغم من أنهم يأتون للمدرسة في السنة الأولى لمزاولتهم للخدمة وهم لا يحبذون ممارسة العقاب، إلا أنهم بمرور الزمن يصبحون أكثر ميلاً لممارسة استخدام العقاب .

وبشكل عام يمكن القول أن درجة ممارسة أشكال العقاب تقل كلما زادت سنوات خبرة المعلمين بالتدريس، إذ ربما يرجع ذلك بالدرجة الأولى إلى أن الخبرة بالتدريس، والتفاعل مع الطلبة عاماً بعد عام على اختلاف مستوياتهم الاجتماعية، والاقتصادية، وظروف حياتهم المعيشية، وعلى اختلاف قدراتهم العقلية، تكسب المعلمين قدرة على التعامل معهم، نظراً لمواكبتهم للتطورات التي

تطرأ وبشكل مستمر على أساليب التعليم، وطرقه، ومناهجه، والتي تؤكد على الاهتمام بنمو الطالب ككل، سواء كان انفعالياً أو جسدياً أو اجتماعياً، هذا الاهتمام الذي ينمو بزيادة سنوات الخبرة، يقلل من لجوء المعلمين لممارسة استخدام العقاب كأحد وسائل الضبط الخارجي، بحيث يتمثل الطلبة بدلاً من ذلك مفاهيم الانضباط الذاتي، وينعكس ذلك على أنماط سلوكهم البناء عبر استخدام أساليب وقائية وعلاجية، حيث يتعذر ذلك مع المعلمين حديثي التعيين .

التوصيات :

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج ، يوصي الباحث بما يلي:

١. إجراء المزيد من الدراسات لإلقاء الضوء على الجوانب التالية والتي لم تشملها الدراسة وهي:

أ- دراسة أشكال أخرى للعقاب تستخدم مع الطلبة في مراحل وصفوف تعليمية أخرى، ومجتمعات دراسية أخرى من المملكة.

ب- إجراء دراسة تتناول أثر متغيرات أخرى كالمؤهل، والمرحلة الدراسية والعمر، على درجة ممارسة العقاب في المدرسة.

جـ- نظراً لأن ثمة خلاف بين آراء المعلمين وآراء الطلاب فإنه من المناسب إجراء دراسة أخرى تستخدم الملاحظة المباشرة، للتعرف على الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون بالفعل لتعديل السلوك غير المرغوب فيه عند الطلبة سواء داخل الصف، أو ضمن المرافق المدرسية.

٢. العمل على إعادة تأهيل المعلمين غير المؤهلين وإلحاقهم بالدورات التدريبية التربوية التي تتعلق بخصائص الطفولة والمراهقة، وأساليب حل المشكلات، وتعرفهم على الخصائص النمائية للطلبة، بهدف تحسين رضاهم المهني. بحيث تفعل أدوارهم في مواجهة المواقف السلوكية، السلبية منها والإيجابية، بأساليب تربوية تتناسب مع الأهداف التربوية

المراد تحقيقها، وحثهم للاطلاع بشكل دائم ومستمر على تعليمات الانضباط المدرسي والتقيد بها.

٣. الإفادة من خبرات المعلمين (ذكوراً وإناثاً) من ذوي الخبرات التعليمية الطويلة في رفد ودعم زملائهم حديثي التعيين، في مواجهة ما يعترضهم من مواقف تعليمية طارئة من خلال تدريبهم، وتبادل الخبرات فيما بينهم.

المراجــع

المراجــع العربيــة :

إبراهيم، عبدالراضي. (١٩٨٨). موقف طلاب التربية من استخدام العقوبات البدنية في حفظ نظام الفصل، دراسة ميدانية، مجلة دراسات تربوية، ١٣، (١٤)، ٢٠١-٢٣٤.

أبو عليا، محمد مصطفى. (١٩٩٢). العقاب كما يراه المعلمون والطلبة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، مجلة البلقاء للبحوث والدراسات، ٢،(١)، ٢٢٧-٢٧٢.

البطش، محمد وليد. (١٩٩١). الاتجاهات نحو العقاب البدني وممارسته في المدرسة الأردنية، دراسات، الجامعة الأردنية، ١٨، (٢)، ٢٤-٦١.

الجعيني، نعيم حبيب. (١٩٩٥). اتجاهات المعلمين نحو العقاب في المدارس الرسمية في محافظة مادبا، دراسات (العلوم الإنسانية)، الجامعة الأردنية، ٢٢أ، (٦)، ٣١٤٩- ٣١٨٧.

الحارثي، زايد عجير. (١٩٩٠). اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب، حولية كلية الآداب، جامعة قطر، السنة الثامنة، (٨)، ٣٣٩-٤٣٣.

الخطيب، جمال. (١٩٧٨). تعديل السلوك: القوانين والإجراءات (الطبعة الاولى). جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، الأردن.

الخطيب، جمال. (١٩٩٣). تعديل سلوك الأطفال المعوقين: دليل الآباء والمعلمين، (الطبعة الأولى)، دار إشراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الخطيب، جمال. (١٩٩٤). تعديل السلوك الإنساني: دليل المعلمين في المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية، (الطبعة الثالثة).

درويش، محمد إبراهيم. (١٩٩٣). إتجاهات معلمي المرحلة الثانوية في مديرية عمان الأولى نحو إجراءات العقوبات الإدارية، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الجامعة الأردنية.

الزغل، رياض. (١٩٨٦). المؤسسة التربوية والنظام التأديبي في علاقتهما مع محيط اجتماعي متغير، المجلة التونسية لعلوم التربية، تونس، ١٤، (٩)، ٢٣-٣١.

الشيخ، سليمان الحصري، وسلامه، محمد أحمد. (١٩٨٢). إتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب، حولية كلية الآداب، جامعة قطر، السنة الأولى، (١)، ٢٥٥-٢٩٩.

صادق، حصة محمد. (١٩٩٣). دراسة تحليلية لخبرات العقاب المدرسي لدى عينة من طالبات جامعة قطر، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، ٤، (٧)، ١١-٦٩.

عبيدات، زهاء الدين. (١٩٨٨). اتجاهات المديرين والمعلمين نحو العقاب المدرسي، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الجامعة الأردنية.

عدس، عبد الرحمن وقطامي، يوسف وخالد، يوسف ومنيزل، عبد الله. (١٩٩٣). علم النفس التربوي، (الطبعة الأولى)، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن .

علاونة، شفيق فلاح. (١٩٩٥). الضبط المدرسي وحفظ النظام في مدارس البحرين: آراء المعلمين والتلاميذ. دراسات (العلوم الإنسانية)، الجامعة الأردنية ٢٢أ، (٦)، ٢٩٢٩-٢٩٦٦.

كاظم، محمد إبراهيم. (١٩٥٩). العقوبات المدرسية، (بحث ميداني)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

ميليكان، ليفون والديرني، حسين. (١٩٨٣). بعض مظاهر السلوك العدواني لدي طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية: دراسة استطلاعية، جامعة قطر، ٧ (٢).

النشواتي، عبدالمجيد. (١٩٨٥). علم النفس التربوي، (الطبعة الثانية)، دار الفرقان، إربد، الأردن.

نصار، يحيى حياتي بكر. (١٩٩٢). السمات الشخصية المميزة للمعلمين المستخدمين للعقاب البدني في مدارس عمان الكبرى، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الجامعة الأردنية .

وزارة التربية والتعليم. (١٩٩٨). التقارير الإحصائية الصادرة عن أقسام التخطيط في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الجنوبية من الأردن، المديرية العامة للتخطيط، عمان.

وزارة التربية والتعليم. (١٩٩٨). دليل تعليمات الانضباط المدرسي، قسم الإرشاد التربوي.

المراجع الأجنبيـــة :

Alberto, A. Paul and Troutman, C. Anne. (1982). Applied Behavior Analysis For Teacher Influence on Student Performance., Charles. merrill. Coumbus, Ohio.

Ausubel, D. Novak.(1978). Educeional Psychology , Acognitive View N.Y.Holt, Rinohart, Winston.

Azrin, N. Hake, and Holze, W. Cary. (1966). Punishment In W.K.Hong (ed) Operant Behavior: Areas of Research and Application. New York: Appleton.

Bergan, R. John and Dunn, A. James. (1976). Psychology and Education. John Wiley and Sons, Inc.

Biehler, F. Robert. (1978). Psychology Applied to Teaching, (3rd Ed), Houghton Mifflin Company.

Bootzin, Richard. (1984) Abnormal psychology: current prespective (3rd Ed), New York: Kandom House.

Boudewyns, P. Allen and Shipley, R. Homm. (1983) .Flooding and Implosive Therapy, Direct Therapeutic in Dlinieal Practice, New York.

Burns, Robert. (1979). Teachers Beliefs of the Relative Effectiveness of Reforms for Motivating Pupils and Alleviating Behavior Problems, Educational Studies, vol. 3, no.3.

Caffyn, E. Roy. (1989). Attitudes of British Secondary School Teachers and Pupils to Rewards and Punishment. Educational Research, Vol. 77, (4), 210-220.

Cart, G. Wright, and Ward, E. Miller. (1981). Educating Specil Learners, Belmont, CA: Words Worth.

Chance, L. Panl. (1977). Learning and Behavior, California Words Worth Publishing Co. p. 3-52.

Dailey. (1988). Understanding People in Organization, Stpul: West Publishing Company.

Foxx, R. Merrel. (1982). Decreasing Behaviour of Severely Retarded and Autistic Persons. Champaing, Illinois: Research Press.

Gambrill, D. Eilleen. (1981). Behavior Modification, Hand Book of Assesment, Intervention and Evalution, U.S.A. Jossey, Bass Publishers.

Gelfand, M. Donna and Hartman, P. Donald. (1986). Child Behavior Analysis and Therapy, (2nd ed), New York: Pergamon Press.

Hamner, W.C. and Organ, D.W. (1980). Organiztional Behavior, An Applied Psychology Approach, Dallas. T.X Business Publication.

Haviland, Jeannette. (1979). Teacher's and Student's Beliefs about Punishment. Journal of Educational Psychology. vol. 77, no.4.

Hilgard, E. Atkinson. (1979). Introduction to Psychology. Wide the General Buxton, (2nd ed), New York, Harct, Brace, General.

Hull, L. Clark. (1980). Strategies and Tactics of Human Behavioral Research. Hillsdals, N.J:Erlbraum.

Levine, A. Kurt. (1978). Are the teachers becoming more human, Phidetta, Kappan, Vol. 59 (5). 49-53.

Mallot, R. Whaley and Mallot, M. Eelen. (1993). Principles of Behavior. Englewood Cliffs, New Jersey. Printice Hall.

Martin, L. Garry and Bear, Joseph. (1983). Behavior Modification: what's and how to do it (2nd ed), Englewood Cliffs, N.J, Prentice Hall Research Press.

Marx, M. Roberts and Hillix, A. Holes. (1979). System and Theories in Psychology, New York: M. G, Drow Book Co.

Matson, L. and Dilornzo, T. M. (1984). Punishment and its Alternatives, New York, Springer Publishing Company Inc.

Mercurio, A. Joseph. (1972). Corporal Punishment in the School, Newzeland Jornal of Educational Studies, 59 (5) 122-148.

Niman M. Ball. and Caldwell, E. (1989). A Comparison Between Elementary and Secondary Beginning Teachers on Responses to Disruptive Behavior. Journal of Class Room Introduction. 24, 1-4.

O'leary, K. Daniel and O'leary, G. Susan. (1977). Class Room Management: the Successful Use of Behavior Modification (2nd ed) New York: Pergamon Press Inc.

Parkay, W. Forrest and Conoley, A. Coleen. (1981). Discipline in the Schools: Education Research Association, (Dallas, Tx).

Rose, L. Terry. (1984). Current Uses of Corporal Punishment in American Public School. Journal of Educational Psychology, Vol. 76, no. 3.p. 427- 441.

Skinner, B. Frederick. (1953). Science and Human Behaviour, New York, Macmillan.

Sulzer, Azaroff and Mayer. (1977). Applying Behavior Analysis Procedures with Children and Youth. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Walters, G. Colen and Crusec, J. Eleen. (1977). Punishment, First Edition, San Francisco- Free Man, 112-157.

Whitehurst, J. William and Vasta, Ross. (1977). Child Behavior, Boston Houghton Mifflin Company, 40-90.

الملاحـــق

ملحق رقم (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

استبانة أشكال العقاب السائدة في المدارس الأردنية

جامعة مؤتة
كلية العلوم التربوية
أخي المعلم / أختي المعلمة

تحية طيبة وبعد :

تهدف هذه الاستبانة التعرف على أشكال العقاب التي يلجأ لها المعلمون في المدارس الأردنية كنوع من التأديب وضبط السلوك غير المرغوب فيه وتعديله من وجهة نظر المعلمين والطلبة .

لذا يرجى تعاونكم في تعبئة هذه الاستبانة بان تقرأ كل فقرة بعناية، وأن تشير إلى درجة ممارستها في مدرستك . وذلك بوضع اشارة [X] أمام الفقرة وتحت درجة الممارسة التي تراها مناسبة في رأيك .

علماً بأن المعلومات سرية، وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط ، لذلك لا داعي لكتابة الاسم .

كما يرجى تعبئة الفراغ في كل مما يلي بالمعلومات التي تتناسب مع حالتك :

* الجنـس : ....
* المؤهـل : ....
* سنوات الخبرة : ....

وشكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث
عبدالله علي الرواجفة
طالب ماجستير
جامعة مؤتة

الرقم	الفقـــرة	درجة الممارســـة				
		تمارس بدرجة كبيرة جداً	تمارس بدرجة كبيرة	تمارس بدرجة عادية	تمارس بدرجة ضعيفة	لا تمارس نهائياً
١	أقوم بالتكشير وتقطيب الجبين وأنا أنظر إلى أخطاء الطالب.					
٢	أقوم باستخدام التأنيب لوقف السلوك المشكل عند الطالب.					
٣	أمنعه من الجلوس في المكان الذي يريده في الصف لمدة محدودة.					
٤	أقوم بإظهار سلوكه غير المرغوب فيه عند إدانته في مشكلة ما.					
٥	أقوم بعزله عن المواقف القيادية: عريف صف، رئيس أسرة صفية...					
٦	أقوم بمنعه من المشاركة في الأنشطة المدرسية.					
٧	أقوم بتغيير مكان جلوسه في الصف عند الضرورة.					
٨	أطلب من الطلاب النظر للطالب المخطيء بإزدراء.					
٩	أقوم بعرض أعماله الرديئة أمام طلاب صفه.					
١٠	أقوم باستعراض أعمال الطلبة المتفوقين أمامه.					
١١	أقوم بتعليق ورقة على صدره مكتوب عليها كلمات للوم والتهكم.					
١٢	أكلفه بحل واجبات أكثر من زملائه.					
١٣	أطلب منه نسخ جزء من كتابه.					
١٤	أقوم برصد أخطائه ومراقبة سلوكه.					
١٥	أقوم باستغلال أي فرصة لمعاقبته إذا وقع في الخطأ.					
١٦	أقوم بالتسامح مع الأخطـــاء السلوكيـــة البسيطة التي تصدر عنه.					
١٧	أقوم بتأخيره في الصف إذا خرج زملاؤه للاستراحة.					
١٨	أقوم بتأخيره عن زملائه عند انتهاء ساعات الدوام المدرسي.					

الرقم	الفقـــرة	درجة الممارســة تمارس بدرجة كبيرة جداً	تمارس بدرجة كبيرة	تمارس بدرجة عادية	تمارس بدرجة ضعيفة	لا تمارس نهائياً
١٩	أقوم بنقله إلى صف أقل من مستوى صفه لفترة قصيرة.					
٢٠	أقوم بإيقافه جانباً أمام طلاب صفه.					
٢١	أقوم بطرده من الحصة .					
٢٢	أقوم بالخصم من علامته وتهديده بذلك.					
٢٣	أقوم بحرمانه من التقدم للامتحان.					
٢٤	أقوم بتهديده بالرسوب في نهاية العام الدراسي.					
٢٥	أقوم بتحويله إلى إدارة المدرسة.					
٢٦	أقوم بتحويله إلى المرشد التربوي.					
٢٧	أقوم بتنبيهه بشكل فردي.					
٢٨	أقوم بلومه برفق بشكل فردي.					
٢٩	أقوم بلومه بشدة أمام طلاب صفه.					
٣٠	أنسب بإنذاره من إدارة المدرسة.					
٣١	أقوم بالتنسيب لمجلس الضبط لنقله إلى مدرسة أخرى إذا تكررت مخالفاته.					
٣٢	أقوم باستدعاء ولي أمره إلى المدرسة.					
٣٣	أكتب تقريراً يظهر سلوكه السلبي وأرسله إلي ولي أمره.					
٣٤	أقوم بالتلميح له باستخدام العقاب البدني.					
٣٥	أقوم بإيقاع العقاب البدني عليه.					
٣٦	أقوم أحياناً بالسب والشتم على الطالب المخالف.					
٣٧	أقوم بإيقاع الغرامة المالية عليه لقاء إتلافه ممتلكات المدرسة.					

ملحق رقم (٢)

بسم الله الرحمن الرحيم

استبانة أشكال العقاب السائدة في المدارس الأردنية

جامعة مؤتة
كلية العلوم التربوية
أخي الطالب / أختي الطالبة

تحية طيبة وبعد :

تهدف هذه الاستبانة التعرف على أشكال العقاب التي يلجأ لها المعلمون في المدارس الأردنية كنوع من التأديب وضبط السلوك غير المرغوب فيه وتعديله من وجهة نظر المعلمين والطلبة .

لذ يرجى تعاونكم في تعبئة هذه الاستبانة بان تقرأ كل فقرة بعناية ، وأن تشير إلى درجة ممارستها في مدرستك . وذلك بوضع اشارة [X] أمام الفقرة وتحت درجة الممارسة التي تراها مناسبة في رأيك .

علماً بأن المعلومات سرية ، وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط ، لذلك لا داعي لكتابة الاسم .

تعليمات للإجابة :

عند استخدامك للعمود الذي يحدد درجة الممارسة للفقرة استخدم المقياس التالي :

٥ : تمارس بدرجة كبيرة جداً : المعلم يمارس العقاب في كل مرة يحدث فيها السلوك غير المرغوب فيه .
٤ : تمارس بدرجة كبيرة : المعلم يمارس العقاب في أغلب المرات التي يحدث فيها السلوك غير المرغوب فيه .
٣ : تمارس بدرجة عادية : المعلم يمارس العقاب عند الضرورة ومتسامحاً أحياناً .
٢ : تمارس بدرجة ضعيفة : المعلم نادراً ما يمارس هذا النمط العقابي لحد من السلوك غير المرغوب فيه .
١ : لا تمارس نهائياً : المعلم لا يمارس هذا النمط العقابي نهائياً .

الرقم	الفقــــرة	درجة الممارســـة ٥ تمارس بدرجة كبيرة جداً	٤ تمارس بدرجة كبيرة	٣ تمارس بدرجة عادية	٢ تمارس بدرجة ضعيفة	١ لا تمارس نهائياً
١	يقوم بالتكشير وتقطيب الجبين وهو ينظر إلى أخطاء الطالب.					
٢	يقوم باستخدام التأنيب لوقف السلوك المشكل عند الطالب.					
٣	يمنعه من الجلوس في المكان الذي يريده في الصف لمدة محدودة.					
٤	يقوم بإظهار سلوكه غير المرغوب فيه عند إدانته في مشكلة ما.					
٥	يقوم بعزله عن المواقف القيادية: عريف صف، رئيس أسرة صفية...					
٦	يقوم بمنعه من المشاركة في الأنشطة المدرسية.					
٧	يقوم بتغيير مكان جلوسه في الصف عند الضرورة.					
٨	يطلب من الطلاب النظر للطالب المخطيء بإزدراء.					
٩	يقوم بعرض أعماله الرديئة أمام طلاب صفه.					
١٠	يقوم باستعراض أعمال الطلبة المتفوقين أمامه.					
١١	يقوم بتعليق ورقة على صدره مكتوب عليها كلمات اللوم والتهكم.					
١٢	يكلفه بحل واجبات أكثر من زملائه.					
١٣	يطلب منه نسخ جزء من كتابه.					
١٤	يقوم برصد أخطائه ومراقبة سلوكه.					
١٥	يقوم باستغلال أي فرصة لمعاقبته إذا وقع في الخطأ.					
١٦	يقوم بالتسامح مع الأخطاء السلوكية البسيطة التي تصدر عنه.					
١٧	يقوم بتأخيره في الصف إذا خرج زملاؤه للاستراحة.					
١٨	يقوم بتأخيره عن زملائه عند انتهاء ساعات الدوام المدرسي.					

الرقم	الفقـــرة	٥ تمارس بدرجة كبيرة جداً	٤ تمارس بدرجة كبيرة	٣ تمارس بدرجة عادية	٢ تمارس بدرجة ضعيفة	١ لا تمارس نهائياً
١٩	يقوم بنقله إلى صف أقل من مستوى صفه لفترة قصيرة.					
٢٠	يقوم بايقافه جانباً أمام طلاب صفه.					
٢١	يقوم بطرده من الحصة .					
٢٢	يقوم بالخصم من علامته أوتهديده بذلك.					
٢٣	يقوم بحرمانه من التقدم للامتحان.					
٢٤	يقوم بتهديده بالرسوب في نهاية العام الدراسي.					
٢٥	يقوم بتحويله إلى إدارة المدرسة.					
٢٦	يقوم بتحويله إلى المرشد التربوي.					
٢٧	يقوم بتنبيهه بشكل فردي.					
٢٨	يقوم بلومه برفق بشكل فردي.					
٢٩	يقوم بلومه بشدة أمام طلاب صفه.					
٣٠	ينسب بإنذاره من إدارة المدرسة.					
٣١	يقوم بالتنسيب لمجلس الضبط لنقله إلى مدرسة أخرى إذا تكررت مخالفاته.					
٣٢	يقوم باستدعاء ولي أمره إلى المدرسة.					
٣٣	يكتب تقريراً يظهر سلوكه السلبي ويرسله إلى ولي أمره.					
٣٤	يقوم بالتلميح له باستخدام العقاب البدني.					
٣٥	يقوم بإيقاع العقاب البدني عليه.					
٣٦	يقوم أحياناً بالسب والشتم على الطالب المخالف.					
٣٧	يقوم بإيقاع الغرامة المالية عليه لقاء إتلافه ممتلكات المدرسة.					

ملحق رقم (٣)

استبانة أشكال العقاب السائدة في المدارس الأردنية

بسم الله الرحمن الرحيم

الأخ .... المحترم .

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته :

ينوي الباحث إجراء دراسة تهدف إلى التعرف على أشكال العقاب التي يلجأ لها المعلمون في المدارس الأردنية كنوع من التأديب وضبط السلوك غير المرغوب فيه وتعديله .

ويرغب الباحث تطوير أداة مكونة من ثلاث وأربعين فقرة وبصفتك خبيراً في تعديل السلوك، أرجو التكرم بقراءة كل فقرة من فقرات هذه الأداة، وبيان فيما إذا كانت الفقرات مناسبة لقياس أشكال العقاب السائدة في المدارس الأردنية أم لا، وإذا كنت ترى إجراء تعديلات على الفقرة، فيرجى بيان التعديلات المقترحة، ثم التفضل بالإجابة على السؤالين التاليين :

١. تكون الفقرة منتمية إلى مشكلة الدراسة إذا حصلت على مستوى تقدير من المحكمين قدره .... (ضع علامة حدها الأعلى خمس علامات).
٢. هل يوجد لديكم فقرات أخرى يمكن إضافتها ، الرجاء كتابتها في نهاية الأداة.

علماً بأن المعلومات سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط .

وشكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث
عبدالله علي الرواجفة
طالب ماجستير
جامعة مؤتة
قسم علم النفس

الرقم	الفقـــــرة	درجة الممارســـة				
		تمارس بدرجة كبيرة جداً	تمارس بدرجة كبيرة	تمارس بدرجة عادية	تمارس بدرجة ضعيفة	لا تمارس نهائياً
١	أقوم بالتكشير وتقطيب الجبين وأنا أنظر إلى أخطاء الطالب.					
٢	أقوم باستخدام التأنيب لوقف السلوك المشكل عند الطالب.					
٣	أقوم بإهماله وعدم إشراكه في الصف.					
٤	عدم تلبية رغبته بالجلوس في المكان الذي يريده في الصف .					
٥	أقوم بإظهار سلوكه غير المرغوب فيه عند إدانته في مشكلة ما.					
٦	أقوم بعزله عن المواقف القيادية: عريف صف، رئيس أسرة صفية...					
٧	أقوم بمنعه من المشاركة في الأنشطة المدرسية.					
٨	أقوم برفض الأعذار التي يقدمها عن التقصير بواجبه.					
٩	أقوم بتغيير مكان جلوسه في الصف عند الضرورة.					
١٠	أقوم بحجب التشجيع عنه وعدم تعزيزه .					
١١	أقوم بحرمانه من الإشارات التي تدل على تفوقه.					
١٢	أطلب من الطلاب النظر للطالب المخطيء بازدراء.					
١٣	أقوم بعرض أعماله الرديئة أمام طلاب صفه.					
١٤	أقوم باستعراض أعمال الطلبة المتفوقين أمامه.					
١٥	أقوم بتعليق ورقة على صدره مكتوب عليها كلمات اللوم والتهكم.					
١٦	أكلفه بحل واجبات أكثر من زملائه.					
١٧	أطلب منه نسخ جزء من كتابه.					
١٨	أقوم برصد أخطائه ومراقبة سلوكه.					

الرقم	الفقـــرة	درجة الممارســة تمارس بدرجة كبيرة جداً	تمارس بدرجة كبيرة	تمارس بدرجة عادية	تمارس بدرجة ضعيفة	لا تمارس نهائياً
١٩	أقوم باستغلال أي فرصة لمعاقبته إذا وقع في الخطأ.					
٢٠	أقوم بالتسامح مع الأخطـــاء السلوكيـــة البسيطة التي تصدر عنه.					
٢١	أقوم بتأخيره في الصف إذا خرج زملاؤه للاستراحة.					
٢٢	أقوم بتأخيره عن زملائه عند انتهاء ساعات الدوام المدرسي.					
٢٣	أقوم بنقله إلى صف أقل من مستوى صفه لفترة قصيرة.					
٢٤	أقوم بإيقافه جانباً أمام طلاب صفه.					
٢٥	أقوم بطرده من الحصة .					
٢٦	أقوم بالخصم من علامته أوتهديده بذلك.					
٢٧	أقوم بحرمانه من التقدم للامتحان.					
٢٨	أقوم بتهديده بالرسوب في نهاية العام الدراسي.					
٢٩	أقوم بتحويله إلى إدارة المدرسة.					
٣٠	أقوم بتحويله إلى المرشد التربوي.					
٣١	أقوم بتنبيهه بشكل فردي.					
٣٢	أقوم بلومه برفق بشكل فردي.					
٣٣	أقوم بلومه بشدة أمام طلاب صفه.					
٣٤	أقوم بتعريفه بتعليمات الانضباط المدرسي.					
٣٥	أنسب بإنذاره من إدارة المدرسة.					
٣٦	أقوم بالتنسيب لمجلس الضبط لنقله إلى مدرسة أخرى إذا تكررت مخالفاته.					

الرقم	الفقـــرة	درجة الممارســـة				
		تمارس بدرجة كبيرة جداً	تمارس بدرجة كبيرة	تمارس بدرجة عادية	تمارس بدرجة ضعيفة	لا تمارس نهائياً
٣٧	التدرج في إيقاع العقوبات عليه كلما تكررت مخالفاته .					
٣٨	أقوم باستدعاء ولي أمره إلى المدرسة.					
٣٩	أقوم بكتابة تقرير يظهر سلوكه السلبي وأرسله إلي ولي أمره.					
٤٠	أقوم بالتلميح له باستخدام العقاب البدني.					
٤١	أقوم بإيقاع العقاب البدني عليه.					
٤٢	أقوم أحياناً بالسب والشتم على الطالب المخالف.					
٤٣	أقوم بإيقاع الغرامة المالية عليه لقاء إتلافه ممتلكات المدرسة.					

* هل لديكم فقرات أخرى يمكن إضافتها، الرجاء كتابتها تالياً :

١-

٢-

٣-

٤-

٥-

ملحق رقم (٤)

جامعة مؤتة
MU'TAH UNIVERSITY

مكتب الرئيس

الرقم ١٣٥/١٠/ ١٩٧١
التاريخ ٦/١١/١٤١٩هـ
الموافق ٢٤/٢/١٩٩٩م

السيد مدير التربية والتعليم لمحافظة المحترم

تحية طيبة، وبعد :

يقوم الطالب عبدالله علي الرواجفة / ماجستير علم النفس بإعداد دراسة حول «أشكال العقاب السائد في المدارس على طلبة الصف السابع الأساسي»، لذا أرجو التكرم بالإيعاز لمن يلزم لتسهيل مهمته في الحصول على المعلومات المطلوبة لإنجاز هذا البحث.

أغتنم هذه الفرصة لأعرب لكم عن خالص الشكر والتقدير لحسن تعاونكم مع جامعة مؤتة لما فيه خدمة المصلحة العامة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

د. محمد شاهين

MU'TAH - KARAK - JORDAN
Tel.: 372380-9 / 617860-64
617890-94
P.O.Box: 7 - Tlx.: 63003 Mu'tah Jo.
Fax.: (962-6) 654061

مؤتة - الكرك - الاردن
تلفون: ٩٩ - ٣٧٢٣٨٠ / ٦٤ - ٦١٧٨٦٠
٩٤ - ٦١٧٨٩٠
ص.ب: ٧ - تلكس: ٦٣٠٠٣ مؤتة جو
فاكس: ٦٥٤٠٦١ (٦-٩٦٢)

٢١/١١٧